

Barnehagepedagogen i møte med barn med svak språkforståelse

som brobygger eller som fartsdump?

Anne Skree



Masteroppgave i spesialpedagogikk.
Institutt for spesialpedagogikk.
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

**Barnehagepedagogen i møte med barn med
svak språkforståelse - som brobygger eller
som fartsdump?**

© Anne Skree

2012

Barnehagepedagogen i møte med barn med svak språkforståelse - som brobygger eller som fartsdump?

Anne Skree

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Den mest grunnleggende kompetansen en barnehagepedagog skal beherske er å være i samspill med barn. Dette krever at pedagogen har tilegnet seg kunnskap og ferdighet i samspill med og at han/hun er engasjert i barnet.

Dette mastergradsstudiet er en casestudie om barnehagepedagogen i møte med barn med svak språkforståelse. Problemstillingen for prosjektet er: Hvilke samspillselementer bruker barnehagepedagogen når hun samhandler med barn med svak språkforståelse? En videoanalyse av samspillet mellom en pedagog og et barn med språkvansker.

For å finne svaret på denne problemstillingen var det naturlig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg valgte å bruke en mer inngående videostudie av et case for å belyse hvilke samspillselementer barnehagepedagogen bruker i samhandling med barn med svak språkforståelse. Metoden har vært videoobservasjon, hvor jeg har lagt til grunn Hafstad & Øvreeide (2011) sine elleve samspillselementer i analysen av samspillet mellom barnehagepedagogen og et barn med svak språkforståelse. Jeg har filmet ulike hverdagsaktiviteter i løpet av en barnehagedag for å belyse problemstillingen.

Studien min viser at barnehagepedagogen bruker alle de elleve samspillselementene til Hafstad & Øvreeide i samhandlingen med barnet som har svak språkforståelse. Videofilmene viser at barnehagepedagogen bruker spesielt mye positiv ledelse og støtte i sosial kompetanse i samhandlingen. Hun er bevisst at barnet har språkvansker og viser dette gjennom sin støtte og samhandling med barnet. Barnehagepedagogen hjelper og støtter Pia i sosiale sammenhenger slik at hun blir som en *brobygger* mellom Pia og de andre barna.

Jeg mener at funnene mine er viktig kunnskap å føre videre til pedagoger som jobber i barnehagen. Dette prosjektet viser at det er nyttig for barnehagepersonalet å være bevisst samspillselementene til Hafstad & Øvreeide (2011).

Forord

Å skrive en masteroppgave er utfordrende på flere måter. Det har en faglig side som har bestått av å finne frem til, lese og forstå faglig teori. Dette har stort sett handlet om å velge spesifikt og å velge bort mye spennende fagstoff. Skriveprosessen har bestått i at ordene må veies, og at temaene og hovedpoengene skal komme tydelig frem. Dette arbeidet har krevd mye tid, energi og ikke minst disiplin, samtidig som det har vært en lærerik prosess.

Det har vært mange gode hjelpere rundt meg i de tre årene jeg har vært deltidsstudent. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til barnehagepedagogen og til den flotte jenta jeg fikk videofilme, og til de som hjalp meg med å komme i kontakt med dem. Arbeidsgiveren min og kollegaen min vil jeg takke for tilrettelegging og støtte slik at jeg har kunnet gjennomføre studiet. Studieveinner på Studiesenteret på Sandane har vært gode å ha når jeg trengte oppløftende ord og humor for å kunne komme i mål. Min gode venninne, Eline Lindøe Nitter, fortjener en stor tusen takk for perfekt korrekturlesing.

Uten god veiledning hadde arbeidet med denne oppgaven blitt umulig. Anne Berit Andreassen har virkelig veiledet, både ved å gi oppmuntring og utfordringer i arbeidet. Tusen takk Anne Berit for måten du har veiledet meg på.

Familien min har virkelig vist forståelse og tålmodighet gjennom alle disse tre årene, både når jeg reiste på studiet til Sandane og når jeg var hjemme og jobbet med masteroppgaven. Tusen takk til alle tre for den «storhet» dere har vist. Og tusen takk til mine foreldre som har bidratt med overnattingsplass og som sjåfør i forbindelse med reiser til Sandane.

Sauda, 19 mai 2012

Anne Skree

Det du tror om meg,
Slik du er mot meg,
Hvordan du ser på meg,
Hva du gjør mot meg,
Slik blir jeg.

M. Jennings

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Struktur og innhold.....	2
2	Språk og språkutvikling	4
2.1	Barns språkutvikling.....	4
2.2	Språkvansker	6
2.2.1	Vansker med språkforståelse og språk i bruk.....	7
2.3	Utvikling av språk gjennom samhandling	9
2.4	Den nærmeste utviklingssonen.....	10
3	Viktige elementer i samspill med barn.....	12
3.1	Observasjon	14
3.2	Anerkjennelse	15
3.3	Tid og rom til å reagere	16
3.4	Opprettholdelse av rytme.....	17
3.5	Selvregistrering og konsentrasjon	18
3.6	Hjelp til struktur og forutsigbarhet	20
3.7	Positiv ledelse	21
3.8	Stoppsignaler	22
3.9	Overganger og avslutninger.....	23
3.10	Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner	24
3.11	Sosial kompetanse og empati.....	24
4	Forskningsmetode og design.....	26
4.1	Observasjon som forskningsmetode.....	27
4.1.1	Videoobservasjon	28
4.2	Deltagelse i forskningsprosjektet/utvalg	30
4.3	Bearbeiding og analyse av data	31
4.4	Validitet	35
4.5	Reliabilitet	38
4.6	Etiske overveielser.....	39
5	Presentasjon av funn og drøfting.....	40
5.1	Observasjon	41

5.1.1	Drøfting av samspillselementet observasjon.....	44
5.2	Anerkjennelse	45
5.2.1	Drøfting av samspillselementet anerkjennelse	48
5.3	Tid og rom til å reagere	49
5.3.1	Drøfting av samspillselementet tid og rom til å reagere	50
5.4	Opprettholdelse av rytme.....	50
5.4.1	Drøfting av samspillselementet opprettholdelse av rytme	51
5.5	Selvregistrering og konsentrasjon	51
5.5.1	Drøfting av samspillselementet selvregistrering og konsentrasjon.....	52
5.6	Hjelp til struktur og forutsigbarhet	53
5.6.1	Drøfting av samspillselementet hjelp til struktur og forutsigbarhet.....	55
5.7	Positiv ledelse	56
5.7.1	Drøfting av samspillselementet positive ledelse	60
5.8	Stoppsignaler	60
5.8.1	Drøfting av samspillselementet stoppsignaler.....	61
5.9	Overganger og avslutninger.....	62
5.9.1	Drøfting av samspillselementet overganger og avslutninger	64
5.10	Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner	64
5.10.1	Drøfting av samspillselementet hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner.....	65
5.11	Sosial kompetanse og empati	66
5.11.1	Drøfting av samspillselementet sosial kompetanse og empati.....	70
6	Konklusjoner og veien videre	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	77
	Vedlegg nr 1	78
	Vedlegg nr 3	82
	Vedlegg nr 4.....	84
	Vedlegg nr 5	86
	Vedlegg nr 6.....	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt grunnsyn som menneske og som pedagogisk psykologisk rådgiver (PP- rådgiver) er at alle mennesker har rett på å bli møtt med respekt og bli møtt «der de er» i sitt liv. Hvordan en møter mennesker, og da spesielt barn har jeg alltid vært opptatt av i jobben min. Og spesielt med det voksne fokuset, at det er de voksne som har ansvaret for at samspillet og relasjonen tar rett retning i forhold til barnet, slik at barnet føler seg forstått på en god måte og at det har en trygg base som gir rom for god utvikling. Blir de voksne en brobygger eller en fartsdump i møte med barna?

Som PP-rådgiver i Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) liker jeg å arbeide med relasjoner mellom voksne og barn i barnehage. Jeg har opplevd mange ganger at barnehagebarn blir meldt opp til PPT med mistanke om konsentrasjonsvansker, uttalt utagerende atferd og gjerne med mistanke om Adhd problematikk som henvisningsgrunn. Når jeg går inn og kartlegger språket (ofte med Reynell språktest) til disse barna, har de ofte svak språkforståelse. Noe mange av de voksne i barnehagen blir overrasket over. Jeg blir da opptatt av hvordan de voksne i barnehagen greier å møte disse barna i samspill og relasjon som fremmer positiv utvikling.

I Meld.St. 18 (2010-2011), som omhandler tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov, står det at barnehagen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte gjennom gode læringsmiljøer og tidlig innsats. Videre står det: «*Barn skal få oppleve glede og mestring i barnehagen. De skal få leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt fellesskap.*» (s 65). Det er viktig at alle barnehagebarn får oppleve glede og mestring gjennom et sosialt fellesskap.

Min forforståelse er at barnehagepersonalet møter mange av barna med språkforståelsesvansker på feil grunnlag. De møter dem med en forforståelse av at de har et godt språk, og at de har en atferd som må stoppes. De voksne bruker kanskje for mange ord i sitt samspill med barna, og klarer dermed ikke møte barna i sin språkvanske. De ser barn som gjør uhensiktsmessige ting, og møter barna i forhold til dette. Blir det krasj i relasjonen eller klarer de voksne å møte barna på en kvalitativ god måte? Hvilke elementer for godt samspill

bruker de voksne i dette arbeidet? Dette er spørsmål som jeg til stadighet stiller meg selv i arbeidet mitt som PP-rådgiver.

For noen år siden sertifiserte jeg meg til Marte Meo terapeut. Marte Meo metoden er i følge Sørensen (2005) er en metode til å observere og analysere verbalt og nonverbalt samspill. Sentralt i Marte Meo metoden er å tydeliggjøre de ressurser og evner som gjør utvikling mulig (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Jeg er også trener og veileder i foreldreveiledningsprogrammet ICDP som Karsten Hundeide og Henning Rye har utarbeidet. Programmet er et sensitiviseringsprogram i forhold til foreldres/omsorgsgivers samspill med barn.

Jeg vil i denne masteroppgaven se nærmere på samspillet mellom barnehagepedagog og barn med språkvansker. Bak denne problemstillingen ligger en forforståelse av at voksne i barnehagen møter barn med språkvansker på feil måte. Ut fra denne bakgrunn har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilke samspillselementer bruker barnehagepedagogen når hun samhandler med barn med svak språkforståelse?

En videoanalyse av samspillet mellom en pedagog og et barn med språkvansker

1.2 Struktur og innhold

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for relevant teori i forhold til språk, språkutvikling og språkvansker. Vansker med språkforståelse og språk i bruk blir litt grundigere utdypet. Siden hovedfokuset mitt er samhandling og utviklingsmuligheter, gjør jeg greie for utvikling av språk gjennom samhandling og Lev Vygotsky`s «den nærmeste utviklingssonen» i slutten av dette kapitlet.

I kapittel 3 gjør jeg rede for viktige elementer i samspill med barn. Jeg gjør først kort rede for Maria Art`s samspillsmodell Marte Meo før jeg går grundig inn i Hafstad & Øvreeide sine elleve elementer som de legger til grunn for i utviklingsstøttende samspill. De elleve elementene er observasjon, anerkjennelse, tid og rom til å reagere, opprettholdelse av rytme, selvregistrering og konsentrasjon, hjelp til struktur og forutsigbarhet, positiv ledelse, stoppsignaler, overganger og avslutninger, hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner, og sosial kompetanse og empati.

I kapittel 4, forskningsmetode og design, tar jeg stegvis for meg valg og omtale av metoden jeg har brukt. Videre gjør jeg greie for bearbeiding og analyse av observasjonene. Validitet, reliabilitet og etiske overveielser blir gjort rede for til slutt i dette kapitlet.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene i prosjektet mitt. Jeg presenterer funnene mine i forhold til de elleve samspillselementene til Hafstad & Øvreeide. Jeg drøfter funnene opp mot teorien jeg har presentert etter hvert element.

I kapittel 6 trekker jeg sammen noen konklusjoner av prosjektet og ser på «veien videre».

2 Språk og språkutvikling

Språkbegrepet kan grovt deles inn i verbal og ikke verbal kommunikasjon (Rygvoid, 2009).

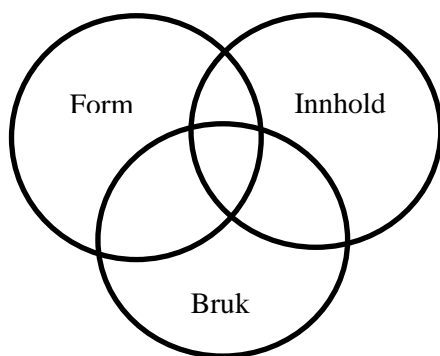
Verbal kommunikasjon er det talte språket, tegnspråk og skriftspråk, mens ikke-verbal kommunikasjon omfatter alt som ledsager språket og særlig følelsene våre (kroppsspråk, mimikk, tonefall osv) (Rygvoid, 2009).

Kristoffersen (2005) mener at språk kan betegnes som «*en samling ord og et knippe regler for hvordan disse ordene kan kombineres.*» (s 19).

Ulike teorier om hvordan barnet tilegner seg språk kan samlet bidra til å understreke at det er gjennom et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold at barnet tilegner seg språket (Rygvoid, 2009). Menneskene bruker ikke bare språket for å forstå og formidle mening, men språket inngår i en helhet. Kroppsspråk og situasjonen rundt kommunikasjonen er like viktige som selve ordene (Rygvoid, 2009).

2.1 Barns språkutvikling

I følge Bloom & Lahey (1978) er en normal språkutvikling en vellykket integrasjon mellom språkets innhold (mening), språkets form (struktur og grammatikk) og språket i bruk (samspill og kommunikasjon med andre). Se modellen under.



Figur nr 1 Bloom og Lahey (1978) «The intersection of content, form and use in language.» (s 22).

Språkets innhold (semantikk) dreier seg om betydningen av ord og kombinasjoner av ord (Rygvgvold, 2009). Semantikk er kunnskap om objekter, hendelser og relasjoner, og er knyttet til en persons samlede erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet (bl.a. hukommelse og oppmerksomhet) (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

Språkets form (struktur) består av fonologi, morfologi og syntaks (Rygvgvold, 2009). Fonologi handler om hvordan språklyder skiller ordmeninger fra hverandre. Morfologi er hvordan man bøyer og setter sammen ord, og syntaks handler om hvordan ord kan knyttes sammen til ytringer. Disse lingvistiske elementene (fonologi, morfologi og syntaks) binder sammen lyder og symboler med mening (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

Bruken av språket (pragmatikk) handler om hvordan man bruker og tolker språket på en sosialt akseptabel måte (Rygvgvold, 2009). Pragmatikk handler om evner og ferdigheter i å bruke språkets innhold (semantikk) og form (fonologi, morfologi og syntaks) i samhandling med andre (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). Den innerste delen i Bloom og Lahey's modell, hvor de tre komponentene overlapper hverandre, representerer et godt integrert språk (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

Rygvgvold (2009) mener at *«å tilegne seg språket er å utvikle ferdighet i å lytte og forstå hva som blir sagt, og å bruke ord og setninger for å formidle mening til andre.»* (s 229). Vanligvis er barn aktive i sin utforskning av verden og bruker også språket aktivt i mange ulike situasjoner. I følge Rygvgvold (2009) mestrer de fleste barna forståelsen og produksjonen av språket, samt tilpasse språket til personer/situasjoner de er i allerede før de begynner på skolen.

Den normale språkutviklingen i følge Språkveilederen (2007):

- 1-2 åringer kan peke på bilder i bøker på oppfordring, følge enkle språklige oppfordringer sammen med kroppsspråket og situasjonen. De produserer ca 20-50 ord og bruker disse til å kommunisere med.
- Treåringer kan følge to oppfordringer, forstå meningsmotsetninger (som stor-liten) og er interessert i rim/regler. De bruker treords setninger og har ca 1000 ord aktive ord.

- Fireåringer forstår enkle hv-spørsmål, nektende setninger, enkle sammenhenger og farge-, form- og størrelsesord. Språket er en viktig del av leken og de bruker rundt 2000 ord aktivt.
- Femåringer forstår det meste som blir sagt, følger kompliserte oppfordringer, forstår gradbøying av en del adjektiv og kan klassifisere begreper. De kan forklare ords mening og bruker rundt 4000 ord aktivt.

Språket er et komplekst og dynamisk system av symboler, og en god tilegnelse av symbolsystem innebærer at en forstår hva andre sier, og at en kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen (Ottem & Lian, 2009). Mange barn har forsinket språkutvikling som vedvarer og viser seg å være en språkvanske. Språkvansker innebærer vansker på ett eller flere av delkomponentene på Bloom og Lehey`s språkmodell.

2.2 Språkvansker

Variasjon i språkutvikling er stor og barn utvikler seg i ulikt tempo. Språkvanskene starter ofte som en språklig forsinkelse, og kan forbli uidentifisert til langt ut i skolealder. Bishop (2008) mener at språkforsinkelse som fortsetter utover 4-5 års alder har ofte dårligere prognose og vanskene fortsetter oppover i voksen alder.

Når et barn har en språkmestring langt under hva man skulle forvente, og på tross av at forholdene ligger til rette for normalutvikling, brukes den diagnostiske termen, spesifikke språkvansker (Rygvoid, 2009). I følge Bele (2009) innebærer spesifikke språkvansker (SSV) *«at mange har vansker knyttet til både å forstå hva andre sier og å bruke språket selv, uten at det er påvist tilleggsvansker som kan forklare språkvanskene.»* (s. 10).

I følge Leonard (2000) settes diagnosen spesifikke språkvansker når barnets språkutvikling er vesentlig forsinket i forhold til jevnaldrende, når språkvanskene er det primære problemet, når barnet har vansker med å forstå og produsere språk, og når barnets utvikling på andre områder er relativt upåvirket av språkproblemene. For å kunne avgjøre om et barn har spesifikke språkvansker eller om språkvanskene kan skyldes andre årsaker, brukes vanligvis et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian, 2009). Leonard (2000) har en tabell med kriterier i forhold til spesifikke språkvansker hvor han vektlegger normal nonverbal IQ, og

skårer under gjennomsnittet på standardiserte språktester, fravær av hørselshemming, ingen nylige episoder av mellomørebetennelser, ingen tegn på nevrologiske dysfunksjoner, ingen strukturelle avvik i taleapparatet og munnmotorikk og ingen tegn på store problemer med sosialt samspill. Disse kriteriene innebærer at diagnosen spesifikke språkvansker ikke kan kombineres med andre funksjonshemninger.

Det er ikke enighet i litteraturen i forhold til hvordan man skal dele barn med spesifikke språkvansker inn i undergrupper (Ottem & Lian, 2009). Derfor vil jeg prøve å forklare vansker med språkforståelse og språk i bruk ved å knytte til begrepene som blir brukt i modellen til Bloom og Lahey.

2.2.1 Vansker med språkforståelse og språk i bruk

Adams, Brown & Edwards (1997) sier «*Children with developmental language disorder are those who are unable to communicate effectively through language or use language as a basis for learning. They are handicapped socially, educationally and as a natural consequence, emotionally. Their handicap has been described as an invisible one because it is not obvious to the casual observer.*» (s 1). Å ha språkvansker er ikke synlig for andre, og dermed kan de ha vansker med språket i bruk.

Rygvold (2009) sier at barn med semantiske vansker (vansker med språkets innholdsside) har en saktere utvikling av ordforrådet enn andre på samme alder da de strever med å lære nye ord og å forstå komplekse ord. Barna trenger ofte flere gjentakelser for å lagre nye ord i langtidsminnet, og mye tyder på at tilegnelsen av funksjonsord (artikler, tallord, pronomen, konjunksjoner, preposisjoner) er vanskeligere enn innholdsord (verb, substantiv, adjektiv, adverb) (Rygvold, 2009). Funksjonsord er ord som uttrykker grammatiske forhold og forhold mellom setninger eller leddene i setning som for eksempel på, men, er, en og hvilken. Mens innholdsordene viser til noe utenfor språket og har et selvstendig betydningsinnhold som gjenstander, egenskaper, hendelser eller tilstander som for eksempel ball, stor, løpe, sove. Dette får konsekvenser for språkforståelsen og for muligheten til å uttrykke tanker om hendelser og relasjoner (Rygvold, 2009).

Bele (2009) sier at barn med spesifikke språkvansker har generelt forståelsesvansker som viser seg ved at de ofte er lite verbale og snakker ofte i korte setninger eller enstavelsesord. Dette er noe som kan føre til at de har vansker i kontakt med andre barn og kan føle seg

utrygge i sosiale settinger og dermed tilbaketrekking. Barn med spesifikke språkvansker (SSV) har vansker med å forhandle og ta egne valg og det blir dermed ofte vanskelig for dem å delta i aktivt i fellesskap med andre (Bele, 2009). I følge Rygvold (2009) har de ofte et begrenset ordforråd og leter etter ord i kommunikasjonen med andre, og de strever ofte med å forstå komplekse ytringer og gir ofte lite verbalt uttrykk for hva de vil.

Barn med spesifikke språkvansker har ofte en utfordring i forhold til språkets formside (Rygvold, 2009). Språkets formside handler om lingvistiske (språklige) elementer som fonologi, morfologi og syntaks. Barn med fonologiske vansker har vansker med å tilegne seg lydsystemet i språket. De bruker ikke språklidene som forventet, og de kan forveksle lyder (f.eks kan en gang til bli til en dann tinn) og forenkle ordets struktur (f.eks kan mat kan bli til ma)(Rygvold, 2009). Barn med fonologiske vansker kan være vanskelig å forstå. Fonologiske vansker kan også vise seg ved at barna blir lite språklig bevisste i førskolealder og har da for eksempel vansker med rim og regler. Morfologiske vansker viser seg ved at ord blir bøyd i enkelte sammenhenger men ikke andre. Barna strever mest med uregelmessige bøyninger. De morfologiske vanskene gjør at språket til barn med spesifikke språkvansker ligner yngre barn, men skiller seg fra dem ved at deres morfologiske vansker er større. Barn med morfologiske vansker kan si sittet for satt og huser for hus. Barn med spesifikke språkvansker begynner senere enn andre å sette sammen ord til lengre ytringer (syntaktisk utvikling). De bruker gjerne uvanlig korte setninger med enkel setningsstruktur, og de kan streve med å oppfatte i lange komplekse setninger (Rygvold, 2009). Det er imidlertid få av barna som primært har syntaktiske vansker.

De pragmatiske vanskene (vansker med språk i bruk jf Bloom og Lahey) viser seg gjerne ved at barna strever med å bruke språket sosialt (Rygvold, 2009). Noen barn har vansker med å innta tilhørerens perspektiv og ha vansker med å gi nok informasjon i kommunikasjonen til at de blir forstått, de tar lite språklig initiativ, gir ikke alltid adekvate svar og stiller lite spørsmål for oppklaring (Rygvold, 2009). Noen av disse barna kan være aktive i kommunikasjon med få tilstede, men ser ut til å streve mer når flere personer er delaktige i kommunikasjonen (Rygvold, 2009).

Bishop (2008) mener at språkvanskene ofte assosieres med sosiale/emosjonelle vansker, oppmerksomhets/konsentrasjonsvansker og lav selvoppfatning. Barn med spesifikke språkvansker har ofte dårligere sosiale ferdigheter enn jevn gamle (Rygvold, 2009). De foretrekker ofte å være sammen med voksne, og de holder seg ofte i utkanten av

lekesituasjoner (Rygvd, 2009). Noen barn med spesifikke språkvansker tar mindre initiativ til lek, og de blir ofte tildelt eller inntar en passiv rolle i rolleleken (Rygvd, 2009). Andre barn med spesifikke språkvansker har mer utagerende atferd som kan henge sammen med mangelfull språkforståelse og frustrasjon over at de ikke klarer å bruke språket på en formålstjenlig måte (Rygvd, 2009). Språkvanskene gjør det vanskelig for dem i å bruke språket til å bli regulert i forhold til atferd, og at det kan bli vanskelig å bruke språket i å forberede dem på å vente på tur, ved skifte av aktivitet, at de må gi tilbake lekene de har tatt osv (Rygvd, 2009). Gallagher (1999) i Rygvold (2009) mener at forskning tyder på at utagerende (eksternalisert) atferd er mer vanlig i førskolealder, mens mer atferden går over til å bli mer internalisert (innagerende) i skolealder (Rygvd, 2009). Hun mener at dette kan skyldes at barna etterhvert oppfatter egne vansker, og dermed trekker seg unna språklige samspill.

Det å ha en helhetsforståelse i forhold til språkvansker er viktig, slik at det å formidle mening og det å forstå alltid må stå i fokus (Rygvd, 2009). Det er barn som primært har språkforståelsesvansker jeg konsentrerer meg om i denne oppgaven.

2.3 Utvikling av språk gjennom samhandling

Barnehagebarn som får «tilbud» om mange arenaer for samhandling sammen med både voksne og barn, har en god plattform for læring og utvikling (Strandberg, 2008). I følge Vygotsky var språket tenkningens sosiale redskap (Øzerk, 1996).

Vygotsky mente at indre prosesser (tanken) kommer som en følge av de aktiviteter en gjør sammen med andre, en ytre påvirkning (Strandberg, 2008). All utvikling synliggjør seg først på et sosialt nivå, gjennom fysiske relasjoner mellom mennesker og senere som tankevirksomhet inne i individet. Å ha tilgang til samhandlinger er det Vygotsky kaller «utviklingens allmenne lov», og for han var sosial kompetanse et fundament i all menneskelig utvikling. Menneskers aktiviteter er alltid sosiale og det er gjennom interaksjoner vi tilegner oss språklige verktøy, og at vår «indre prat» med oss selv kan utvikles (Strandberg, 2008).

Det er gjennom interaksjoner barna tilegner seg språklige verktøy, og at barnets «indre prat» med seg selv kan utvikles. Det blir dermed viktig at pedagogene legger til rette for at gode interaksjoner skjer. Vygotsky mente at læring skjer ved ytre påvirkning, gjennom samspill med andre og/eller sammen med hjelpemiddel. Så transformerer denne ytre aktiviteten til

indre aktivitet (til læring). Barna må lære at ytre hjelpemiddel finnes og de må lære hvordan de skal brukes. Indre og ytre prosess er like viktige prosesser, finnes ikke den ene eksisterer ikke den andre. Derfor blir det viktig å vise barna hvordan hjelpemiddel kan brukes.

Hjernen fungerer ikke bare i en ytre aktivitet, den *virker* også i en individuell indre aktivitet. Vygotsky beskrev en av disse prosessene som indre samtale: taus kommunikasjon, indre tale-tenkning. Vi må lære oss vekselvirkningen mellom ytre aktivitet og indre aktivitet, og ha språk for vår egen læring. Ordet kompletterer tanken, og kan skape en utviklingssone der aktiviteten til barna får nytt spillerom (Strandberg, 2008). I følge Vygotsky kommer tenkning og språk i forbindelse med hverandre på et tidspunkt i individets utvikling (Bråten, 1996). Før individet er i stand til å tenke i ord på det indre plan, styres det av ord fra ytre påvirkning (ytre tale). Det er videre et viktig poeng i Vygotsky's drøfting at begreper gjennomgår en kontinuerlig utviklingsprosess (Bråten, 1996). Når barna lærer nye ord, kan også aktiviteten og tanken deres utvikles. Dermed blir det viktig hvordan den voksne støtter opp under dette og er barnas stillasbygger.

Aktiviteter som leder til læring og utvikling er de som bryter grenser, er kreative (Strandberg, 2008). Barn tar mange utviklingssteg når de påvirker egne læresituasjoner. Vygotsky mente at barnets kompetanse ikke utelukkende forstås ut fra det utviklingsnivået de i øyeblikket befinner seg på (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

2.4 Den nærmeste utviklingssonen

Lev Vygotsky mente at barnet allerede fra fødselen av er et aktivt sosialt og kollektivt vesen, og at det er barnets samhandling med omgivelsene som danner grunnlaget for dets utvikling som individ (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Vygotsky hadde en positiv holdning til barnets mulighet til å lære, og hevdet at barnets kompetanse må forstås ut fra to synsvinkler; Som konsekvens av kognitive prosesser som har funnet sted, og i tillegg det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Det potensielle utviklingsnivået er i følge Vygotsky det utviklingsnivået som er innenfor rekkevidde, og som barnet har mulighet for å oppnå (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). I dette mente Vygotsky at barnets samhandling med mer kompetente personer enn det selv hadde en avgjørende betydning (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky definerte den nærmeste utviklingssonen som: «*It is the distance between the actual developmental level as determined*

by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or collaboration with more capable peers». (Vygotsky, 1978 s 86). Sonen for den den nærmeste utvikling er det rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har oppnådd og det nivået barnet er på vei mot (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Gjennom å imitere kan barna lære det som står for tur til å læres, det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen (Strandberg, 2008). Hvor imitasjon er en konstruktiv og selektiv prosess som velges av barnet selv og dermed alltid vil foregå i forhold til det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky var opptatt av å hjelpe barn til å utvikle tenkningens læremetoder, og han mente at utvikling og læring ikke er bundet til gitte gjenstander eller stadier, men at vi kan overskride disse ved hjelp av utviklingssoner der vi prøver ut det vi ennå ikke kan (Strandberg, 2008). Imitasjon er en viktig faktor i forhold til læring. Gjennom å være modeller kan de voksne oppmuntre barna til å imitere konstruktive læringsmetoder, og gjennom lek kan barna utforske og lære av hverandre – i den nærmeste utviklingssonen (Strandberg, 2008). Aktiviteter som leder til læring og utvikling er de som bryter grenser og er kreative. Kreative prosesser er sosiale, kreativitet oppstår i interaksjon, og øving i kreativitet kan foregå når som helst over alt (Strandberg, 2008).

Samtidig er det viktig at barna opplever aktivitetene som meningsfulle. Det er da vi lærer spesielt mye og barn tar mange utviklingssteg når de påvirker egne læresituasjoner. Det er vekselvirkning mellom ytre interaksjoner og barnets indre tale som danner grunnlaget for læringen (Strandberg, 2008, Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Barna bør dermed oppmuntres til å oppsøke interaksjon, og da blir det viktig at de voksne legger til rette miljøer hvor dette kan skje. Sett i lys av Vygotskys teori innebærer pedagogisk tilpasning analyse av barnets utviklingssone og analyse av hvilke psykologiske prosesser som er vesentlige på ulike utviklingsområder (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky hevdet at barnets ferdigheter må forstås i relasjon til de ferdighetene det er på vei til å mestre, i den nærmeste utviklingssonen, og at det er sosial samhandling som fungerer som drivkraft i denne prosessen (Thurmann-Moe, 1996).

3 Viktige elementer i samspill med barn

Maria Aarts har gjennom flere års arbeid utviklet en enkel samspillsmodell (Marte Meo) utfra barns behov for utviklingsstøtte, med teoretisk basis i moderne utviklingspsykologi (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Marte Meo, som fritt oversatt betyr «ved egen kraft», har sine røtter i humanistisk orienterte behandlingsmodeller, og går ut på å ha en tydelig bestrebelse etter å opprettholde humanistiske verdier som respekt, åpen kommunikasjon og tiltro til menneskers iboende ressurser (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Hollenderen Maria Aarts utviklet Marte Meo metoden som en enkel metode for å undersøke hvordan familiemedlemmer samspiller med hverandre (Sørensen, 2005). Sentralt i denne metoden er å tydeliggjøre de ressurser og evner som gjør utvikling mulig (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Aarts utviklet noen utviklingsstøttende kommunikasjonsprinsipper for å ha noe konkret hun kunne observere og analysere samspillet ut i fra (Sørensen, 2005).

Det er syv kommunikasjonsprinsipper som er som følgende: den voksne søker barnets oppmerksomhetsfokus og bekrefter barnet, før den voksne forventer en reaksjon fra barnet på sin bekreftelse. Den voksne benevner det som skjer og skal skje, den bekrefter ønsket atferd hos barnet, triangulerer verden til barnet, og tar ansvar for en gjensidig og tilpasset avslutning (Øvreeide & Hafstad, 1998).

Marte Meo er en intervensjonsmetode, hvor man ved hjelp av videoopptak av dagligdagse samspillsituasjoner mellom voksne – barn, kan observere og analysere samspillet innhold av naturlige utviklingsstøttende kommunikasjon (Sørensen, 2005). Metoden går ut på at omsorgspersoner som sammen med en Marte Meo veileder ser på videoopptak av omsorgspersonen sammen med barnet, og på den måten får hjelp til å se hvilken støtte som kan hjelpe barnet til bedre mestring og utvikling.

I det følgende vil jeg beskrive de elementene i utviklingsstøttende samspill Hafstad & Øvreeide presenterer i sin nyeste bok fra 2011: Utviklingsstøtte. Foreldrefokusert arbeid med barn. De har selv delvis tatt utgangspunkt i Marte Meo-metodens punktueringer i utviklingsstøttende dialoger som de har kombinert med sine egne erfaringer i arbeid med barn og familier (Hafstad & Øvreeide, 2011). Å punktuere er i følge Hafstad & Øvreeide (2011) å

sette et punkt på f.eks en del av en prosess som ellers ikke nødvendigvis hadde fått oppmerksomhet.

Elementene til Hafstad & Øvreeide (2011) er beskrivelser av naturlige handlinger og responser som utløses hos den voksne. Samtidig er dette handlinger og reaksjoner som også kan formidles som handlingsideer og analyseredskap til foreldre og andre voksne. Elementene er:

- observasjon
- anerkjennelse
- tid og rom til å reagere
- opprettholdelse av rytme
- selvregistrering og konsentrasjon
- hjelp til struktur og forutsigbarhet
- positiv ledelse
- stoppsignaler
- overganger og avslutninger
- hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner
- sosial kompetanse og empati

(Hafstad & Øvreeide, 2011)

Jeg har valgt å bruke Hafstad og Øvreide (2011) sine elementer i mitt prosjekt fordi jeg synes de er fin måte å vurdere samspillet mellom voksne (og dermed også barnehagepedagoger) og barn uansett lyte eller vanske. En annen grunn til at jeg valgte elementene til Hafstad & Øvreeide er at jeg synes disse elementene er mer «finmasket» enn selve Marte Meo (Aarts, 2000) prinsippene. Og derav synes jeg de gir et fyldigere bilde av samspill mellom voksne og barn i barnehagen.

Hafstad & Øvreeide (2011) mener at når man skal undersøke samspill for å se hva barnet trenger mer av er det de første fire rytmeelementene man bør se etter først, altså observasjon, anerkjennelse/punkttering, rom til reaksjon og utvidelse (opprettholdelse av rytme). «*Denne*

utviklingsstøttende rytmen blir en dialogisk sirkel som bygger relasjonen og danner grunnlag for all videre støtte til barnet.» (Hafstad & Øvreeide, 2011 s. 90).

3.1 Observasjon

Hafstad & Øvreeide (2011) mener at det at omsorgspersonen observerer barnets fysiske og psykologiske tilstand er selve basisen i all utviklingsstøtte. Dette innebærer at omsorgspersonen følger med på hvor barnet har sitt fokus, følelser og tilstander (Hafstad og Øvreeide, 2011). Den voksne må søke informasjon om hvor barnet har sitt oppmerksomhetsfokus, og som regel vil oppmerksomheten være på den voksne, en person/et objekt utenfor relasjonen eller at barnet selv i form av en emosjon/et behov eller en refleksjon (Sørensen, 2005). Oppmerksomheten til den voksne i samspillet må først og fremst være rettet mot barnets oppmerksomhet. Den voksne må være vendt mot barnet med øyekontakt og ha et åpent interessert ansikt som signaliserer «jeg er hos deg, jeg ser deg og venter på hva du vil nå.» (Sørensen, 2005).

På denne måten kan omsorgspersonen finne ut av hva barnet trenger av støtte, informasjon og gjensidighet (Hafstad og Øvreeide, 2011). Når den voksne er aktivt observerende i forhold til barnet gir det stor mulighet for å gjøre en desentrerende bevegelse i forhold til det, og dermed kan det utløse sosiale initiativer og reaksjoner. Når barnet registrerer medopplevende støtte fra omsorgspersonen, kan dette føre til sosiale initiativer og reaksjoner fra barnet, samt at det kan få forsterket sitt fokus/sin konsentrasjon til det holder på med (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Det å kunne se barnets tilstand og initiativ er noe av det som i følge Hundeide (2007) innebærer å være sensitiv. Når vi gjenkjenner de samme behov, glede eller lidelse hos en annen person som vi selv kan ha opplevd i lignende situasjoner, gir det oss en mulighet for empatisk forståelse slik at man føler med, medopplever dets lidelse eller glede (Hundeide, 2007). Hundeide (2007) kaller dette for empatisk identifikasjon.

Hva er da empati? Margareta Öhman (1996) definerer empati slik: «*Empatisk evne er evnen til å leve seg inn i en annens situasjon og forstå hvordan denne andre har det.*» (s 11). Hun sier videre at «*med empatisk evne kommer også prososial atferd, det vil si opptreden og handlemåte som har sitt utspring i evnen til innlevelse og medfølelse.*» (s 11). Lassen (2009) mener at «*empati synes å være en medfødt og umiddelbar evne til å oppfatte følelser hos*

andre. Evnen gjør det mulig å oppfatte følelser som er fjernere enn de man vanligvis erfarer.» (s 75). Evnen til å oppfatte den andres følelser synes å være en forutsetning for å skape gode og nære relasjoner (Lassen, 2009).

Å følge barnets initiativ handler om å se, høre og være oppmerksom alle handlinger, følelser og ytringer barnet tar (Sørensen, 2005). Den voksne må få informasjon om hvor barnet har plassert sin energi, ved å se barnet i sitt fokus eller sin tilstand (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler i følge Hafstad & Øvreeide (2011) om at barnet må erfare den voksnes interesse gjennom den voksnes intersubjektivt rettede handlinger som ulike gester, ansiktsuttrykk, lyder eller beskrivelser. Tempo og stemmeleie må være tilpasset barnets tilstand, gjerne litt overdrevet i forhold til barnets uttrykk/stemning slik at barnet får forsterket sine egne følelser gjennom den voksne.

Anne Lise Schibbye (1996) er opptatt av anerkjennelse som å opprettholde en subjekt-subjekt holdning mellom to parter. Dette betyr at partene opplever hverandre som likeverdige, henvender seg til hverandre som subjekt til et annet subjekt. *«Partene opplever at den andre har affektive opplevelser som tilsvarende, men samtidig er forskjellige fra ens egne.»* (Schibbye, 1996 s 531).

Colwyn Trevarthen (1993) i Hafstad & Øvreeide (2011) mener at dersom barnet får kjenne seg selv igjen gjennom anerkjennelse fra den voksne med litt overdrevet tilpasset stemmeleie og tempo kan dette være med på å støtte barnets affektive (følelsesmessige) utvikling. Da kan barnet kjenne igjen og få forsterket sine følelser i den voksnes respons (Hafstad & Øvreeide, 2011). Den voksne punktuerer (stopper opp og gir noe oppmerksomhet) barnets opplevelse slik at barnet kan tydeligere erfare sin tilstand (Hafstad & Øvreeide 2011). Barnet får dermed aksept for sin tilstand, og man kan lett sette seg inn i at barnet tenker som Hafstad & Øvreeide (2011) har beskrevet *«Jeg er sett hvor jeg er, og i hva jeg gjør og opplever. Jeg registrerer meg selv og at den voksne er interessert i meg. Den som reagerer på meg, er interessert i meg, og blir interessant for meg.»* (s 87).

Hafstad & Øvreeide (2011) omtaler dette som den emosjonelle inntoning i dialogen, og resultatet av denne inntoning i dialogen kaller de for en «kjærlighetsbekreftelse». Fordi det

blir en gjensidig anerkjennelse av hverandre gjennom denne dialogen, uavhengig av om det er ubehag som deles. Bråten (1992) bruker begrepet «felt immediacy» som kjennetegn ved den andres tilstand i en slik dialog. Bråten (1992) om felt immediacy: *«It offers an account and how the actual other may be directly felt, in presentational immediacy, as distinct from experience and control from the outside through representational mediacy.»* (s 79). Stern (2004) går enda dypere inn i det og bruker begrepet «moments of meeting» for små korte øyeblikk som til sammen utgjør vår verden av opplevelser. Han er mest opptatt av når disse nå-øyeblikkene trenger inn i vår bevissthet og blir delt av to mennesker.

Karsten Hundeide (2007) bruker et litt videre begrep og snakker om den emosjonelle dialogen om omsorg som er emosjonelt bekræftende og anerkjennende. Den emosjonelle dialogen omfatter at man viser at man er glad i barnet, at man følger barnets initiativ, at man har en intim dialog med barnet og at man gir anerkjennelse (Hundeide, 2007). Dette er tema 1-4 i den emosjonelle dialogen i ICDP programmet utarbeidet av Karsten Hundeide og Henning Rye.

Hafstad & Øvreeide (2011) mener at dialogen skapes/etableres ved at den voksnes reaksjon på barnets fokus gir barnet noe å reagere på som igjen kan danne en rytmisk veksling mellom dem. Den voksne bekrefter barnet, og det styrker barnet i sin konsentrasjon om det det erfarer i øyeblikket. Noe som også er en anerkjennelse av det barnets oppmerksomhet sett ut fra den voksnes perspektiv som kan være mer eller mindre bevisste intensjoner. Deling av emosjonalitet synes å være et grunnleggende kjennetegn i naturlig utviklingsstøttende relasjoner (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Ved at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser får barnet erfare seg selv og sin relevans (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.3 Tid og rom til å reagere

For at dialog skal oppstå må barnet få tid og rom til å reagere på den voksnes initiativ og handling. Den voksne inntar ofte en automatisk avventende og inviterende posisjon overfor barnet, slik at det får tid til å «fordøye» og reagere tilbake på den voksne har gjort/sagt (Hafstad & Øvreeide, 2011). Slik kan den voksne gi barnet tid til selv å forme sin respons på den voksnes utspill, og barnet hjelpes til å reagere ut fra sine egne prosesser (Hafstad &

Øvreeide, 2011). Denne «pausen» gir barnet i følge Hedenbro & Wirtberg (2002) rom for at nødvendige indre prosesser kan integrere den voksnes innspill, og samtidig kunne utarbeide et svar ut fra indre reaksjoner. Ved å gi barnet denne tiden til å reagere, opplever barnet at den voksne er interessert i svaret barnet gir, og at barnet er viktig for den voksne (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Hvor lang tid et barn trenger til å reagere er helt individuelt.

Dersom ikke den voksne greier å gi barnet nok tid og rom, men inntar et mer monologisk initiativ i kommunikasjonen, kan utviklingen av et likeverdig «meg» og «deg» i kommunikasjonen blir forstyrret (Hafstad & Øvreeide, 2011). Barnet blir forstyrret og kan gi opp den dialogiske rytmen.

Hafstad & Øvreeide (2011) mener at *«den som gir meg tid og forventning om å presentere min erfaring, må oppfatte meg som viktig.»* (s 88). I følge Hafstad & Øvreeides (2011) mening er et slik avventende og inviterende element helt avgjørende for at rytme i en kommunikasjon skal oppstå. Det er derfor viktig at barnet får tid og rom til å reagere, slik at det kan oppleve sin reaksjon som relevant/interessant (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.4 Opprettholdelse av rytme

Hedenbro & Wirtberg (2002) mener at «timingene» i turtakingen er viktig når rytmen i dialogen skal opprettholdes. En annen forutsetning for at en dialog skal vedvare er at barnet får en relasjonell anerkjennelse på sin reaksjon. Samtidig vil barnet trenge noe nytt i dialogen for å ha noe å reagere videre på, det må oppleve at den voksne har noe interessant å by på (Hafstad & Øvreeide, 2011). Gjennom dette kan barnets erfaring av verden bli utviklet og den voksne samtidig være med på å gi utviklingsstøtte til barnet.

Foreldres første dialog med spedbarnet er ofte preget av opprettholdelse gjennom å tilføre noe nytt, som f.eks med en liten variasjon i stemmen sin (Hafstad & Øvreeide, 2011). Ofte vil da barnet mer eller mindre aktivt lede de voksne videre gjennom ved å vise sin erfaring med mimikk eller lyd som de voksne igjen tilkjenner ved at «jeg hører deg», «jeg følger med» (Hafstad & Øvreeide, 2011). Gjennom at den voksne viser emosjonell inntoning som er tilpasset barnets utviklingsnivå, får barnet oppleve medopplevelse og utviding av sine erfaringer (Hafstad & Øvreeide, 2011). Dialogen styres dermed av begge involverte parter.

Karsten Hundeide (2007) beskriver dette som intim dialog i turtaking (Tema 3 i ICDP programmet). Allerede kort tid etter fødselen kan man få i gang følelsesmessig dialog med øyekontakt, smil, utveksling av bevegelser og gledesytringer, hvor den voksne kommenterer positivt det barnet gjør eller er opptatt av, og hvor barnet svarer med gledeslyder (Hundeide, 2007). Hos eldre barn blir denne intime dialogen preget av gjensidig interesse som formidles via kroppsspråk og blikk, man samtaler om mer personlige og følelsesmessige temaer som gjerne bærer preg av intime betroelser som har betydelig trøste- og bekreftelsesverdi. (Hundeide, 2007).

Gjennom at den voksne tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger i dialogen, får barnet hjelp til å fastholde rytmen (Hafstad og Øvreeide, 2011).

Det er altså disse fire første elementene som i følge Hafstad & Øvreeide (2011) vi ser etter først i samspillet. Det er en dialogisk sirkel som bygger relasjoner og gir grunnlag for utviklingsstøtte til barnet (Hafstad og Øvreeide, 2011).

3.5 Selvregistrering og konsentrasjon

Gjennom at den voksne beskriver barnets fokus, handling, følelser, tilstand, opplevelse av behov og intensjon, mens det opplever det, vil den voksne være med på å støtte barnet i forhold til selvregistrering, relasjon og sosial kompetanse (Hafstad & Øvreeide, 2011). Det blir viktig at den voksne «leser» barnet innenfra og samtidig omtaler hva de observerer slik at barna hører det (Hafstad & Øvreeide, 2011). Å benevne hva barnet gjør, føler og opplever er et viktig element i Marte Meo metoden. Hedenbro & Wirtberg (2002) mener at med benevnelsen skapes en konsentrasjon og fokusering av det vi gjør og opplever, og forutsetningene kan legges for en mer kraftfull opplevelse.

I ICDP programmet bruker Hundeide (2007) begrepene den meningsskapende og utvidende dialogen hvor tema 5 handler om felles oppmerksomhet og gjensidig engasjement hvor barnet får hjelp til å samle oppmerksomheten, slik at de har en felles opplevelse av det som er rundt. Hundeide (2007) skiller her mellom den voksnes oppmerksomhetspåkallende strategi hvor den voksne griper dirigerende inn og forstyrrer barnets oppmerksomhet. Og den voksnes oppmerksomhetsjusterende strategi der den voksne er oppmerksomhetsmessig tilgjengelig og hvor den voksne ikke avbryter barnet i sin oppmerksomhet (Hundeide, 2007).

Å beskrive barnets aktivitet i det levde øyeblikket har ulike konsekvenser for barnet. Først og fremst hjelper det barnet til å registrere det det gjør og opplever, og det hjelpes til å oppdage og kjenne på følelser og tilstander (Hafstad & Øvreeide, 2011). De fleste barn får denne støtten av nære voksne før språket utvikles, men mange barn trenger også denne hjelpen etter denne utviklingsfasen (Hafstad & Øvreeide, 2011). Når den voksne beskriver barna i dets handling, får barnet selv ordene som de kan beskrive sine handlinger med. Barna utvikler evne til selv sette ord på egne handlinger i kommunikasjon med andre og de utvikler språklig og sosial kompetanse (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Det at barnet blir beskrevet av den voksne kan også ha en relasjonsåpnende effekt, slik som Hafstad & Øvreeide (2011) sier det «*den som ser meg uten at jeg har bedt om det, er interessert i meg.*» (s. 91). Gjennom den uoppfordrede oppmerksomheten barnet får av den voksne uten å ha bedt om det, erfarer barnet å være interessant og inkludert. Dette fungerer som en kjærlighetserklæring fra den voksne til barnet (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Ved at den voksne beskriver barnet i handlingsøyeblikket får barnet samtidig hjelp til å registrere, nyansere, regulere og oppleve følt medopplevelse fra den voksne (Hafstad & Øvreeide, 2011). Den voksne kan ved en inntonende beskrivelse gi barnet følgende opplevelse: «*du forstår hva jeg føler, du deler min tilstand, ved at jeg vet at du vet, så bidrar det til å tåle de dårlige følelsene og holde på de positive.*» (Hafstad & Øvreeide, 2011 s 92). Det er viktig at barna gjenkjenner beskrivelsene om følelser, at de føler seg forstått, og at det er rom for å utdype eller endre beskrivelsene som er gitt av den voksne. Den voksne må også beskrive de negative følelsene barnet har, og det er først når barnet føler seg forstått at det har energi til å ta imot ny informasjon (Hafstad & Øvreeide, 2011). De voksne må bekrefte både positive og negative følelser for å hjelpe barna til selvregulering. Når barna lærer å kjenne seg selv innenfra, vil det lettere kunne kjenne andre innenfra og utvikle empati (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Når den voksne beskriver og fortolker barnet, registrerer barnet dette fortløpende og det blir en del av deres selvoppfatning (Hafstad & Øvreeide, 2011). Ved at den voksne i sin beskrivelse av barnet i handlingsøyeblikket tolker barnet til å ha positive hensikter i positive vendinger støtter det barnet i å ha en positiv selvoppfatning (Hafstad & Øvreeide, 2011). «*På denne måten får barnet ledelse og regulering av sine intensjoner, slik at det kan oppnå et resultat som kan anerkjennes.*» (Hafstad & Øvreeide, 2011 s. 93). I denne sammenheng er det viktig at den voksne tør å legge mening til hensiktene til barnet.

Det er også viktig å egenskapsbeskrive handlinger og kompetanser av barnet, slik at kompetanser som barnet kanskje ikke vet selv at det har, blir løftet frem og vist for det. Ved å gjøre dette og lage suksessfortellinger av barnet hjelpes og støttes det i sin utvikling av selvforståelse (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Dersom man som voksen skal stille spørsmål til barna i denne sammenheng, må spørsmålene være relevante, eventuelle valg må kunne innfris, og de må kunne hjelpe barnet til å gi en mer utfyllende historie om sine erfaringer (Hafstad & Øvreeide, 2011). Spørsmålene må være innenfor barnets evne til å tenke over, og være innenfor det de er opptatt av for å kunne være med på å gi utfyllende historier for seg selv og andre. Den voksne må registrere barnets reaksjon på spørsmålene og følge dem for å kunne vite om de er relevante for barna (Hafstad & Øvreeide, 2011). Ved at barna blir sett og beskrevet kan de få en opplevelse av å være ivaretatt, at noen ser det og gir det noe, og gir det rammer og trygghet (Hafstad & Øvreeide, 2011). De opplever at den voksne har en autoritet på områder de selv ikke har kompetanse på, dette gir trygghet.

På samme måte som den voksne beskriver barnet i handlingsøyeblikket, må den voksne også beskrive andre i handlingsøyeblikket til barnet (Hafstad & Øvreeide, 2011). På denne måten blir barnet introdusert til og for omverdenen, og det får hjelp til å interessere seg for og utforske omgivelsene rundt (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Beskrivelsene hjelper barnet til å føle seg inkludert, orientert, og til å kunne inkludere og forstå andre. Det er viktig at den voksne snakker om det barnet gjør og opplever slik at barnet får hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse (Hafstad & Øvreeide, 2011).

De neste tre prinsippene/elementene utgjør til sammen en ledelsemodell som kan bidra til barnets sosialisering og utvikling av praktiske ferdigheter (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.6 Hjelp til struktur og forutsigbarhet

Med hjelp til struktur og forutsigbarhet mener Hafstad & Øvreeide (2011) at den voksne må snakke om hva som skjer, skal skje og har skjedd, hva barnet opplever, skal oppleve og har opplevd for at barnet skal kunne få oversikt, orientere seg og føle seg inkludert i situasjonen. Beskrivelsene må gis ut fra barnets behov i øyeblikket om de skal være til nytte for barnet (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Når hva som har skjedd, skjer eller skal skje blir beskrevet i handlingsrekker for barnet, lager den voksne en struktur for barnet, sammenheng i tid og forutsigbarhet (Hafstad & Øvreeide, 2011). Hundeide (2007) bruker begrepet «planlegge steg for steg» i ICDP programmet (tema 8), hvor den voksne legger situasjonen til rette slik at barnet får oversikt på en måte slik at situasjonen innbyr til handling. Den voksne kan da utfordre barnet med å være ett skritt i forveien (Hundeide, 2007) og på en slik måte at det kommer innenfor den nærmeste utviklingssonen jf Vygotsky.

Iglum (1997) understreker også viktigheten av stabilitet og faste rutiner rundt tid, sted, personer og aktiviteter for å skape nødvendig trygghet. Hun setter dette som pedagogiske grunnprinsipper spesielt i forhold til barn med Adhd, og gir lite rom for impulsive opplegg.

Struktur og forutsigbarhet bidrar til å bygge opp daglige rutiner med gjenkjenning, trygghet og erfaring av at de mestrer, noe som barnet opplever som gode og gjensidige følelser til (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.7 Positiv ledelse

For å lede barnet positivt må den voksne ha mål for hva barnet kan klare, vite når de får det til og gi barnet anerkjennende informasjon akkurat når barna trenger det (Hafstad & Øvreeide, 2011). Barnet trenger tilpasset trinnvis informasjon om hva det kan gjøre, med anerkjennelse og støtte når barnet er i gang med å utføre det (Hafstad & Øvreeide, 2011). Den voksne må gi tilpasset informasjon i det rette øyeblikket, og barnet trenger å vite hva det skal gjøre, ikke hva det ikke skal gjøre. Det å splitte opp handlingene i trinnvise håndterbare deler for barnet blir viktig. Får barnet vite at det er på rett vei, utløses energi til å gå mot en positiv avslutning, og dermed får barnet mulighet til å oppleve seg selv som kompetent og mestrende (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Hundeide (2007) bruker begrepet positiv grensetting for noe av det samme som Hafstad & Øvreeide mener i forhold til positiv ledelse, men han har med grensesettingsperspektivet. Med positiv grensetting mener Hundeide (2007) positiv regulering i en atmosfære av vennlighet og gjensidig respekt med forklaringer om hvorfor ting ikke er tillatt.

Hafstad & Øvreeide (2011) skiller mellom det å rose barnet, som flytter oppmerksomheten fra handling til relasjon, og det å gi anerkjennende signaler underveis i gjennomføringen av en handling som mer støtter konsentrasjonen om handling og fullføring.

Juul (1996) skiller mellom hvordan den voksne kan styrke selvfølelse og selvtillit. Han mener at selvfølelse er vår viten om og opplevelse av hvem vi er, mens selvtillit vokser i takt med prestasjonens kvalitet og gjerne kan belønnes og vokser med ros. I følge Juul (1996) får barnet styrket sin selvfølelse *«når minst en av de betydningsfulle personene i våre liv «ser» og anerkjenner oss som vi er, og når vi opplever at vi er verdifulle for andre mennesker slik vi er.» (s 81).*

Den voksne må lede barnet ved å fortelle det trinnvis hva det kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket slik at barnet får hjelp til mestring og retning for positiv energi (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.8 Stoppsignaler

Skal barnet være en anerkjent deltaker i en samhandlingsprosess, må det oppleve at egne grenser blir forstått og respektert, at stoppsignalene som det sender ut blir sett og tatt hensyn til av den andre (Hafstad & Øvreeide, 2011). Dersom barnet opplever seg presset utover sine grenser, kan det føre til brudd i handling og relasjon, og disse erfaringene kan de gjerne bringe med seg inn til nye situasjoner og relasjoner (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Ved å hjelpe barnet med å fullføre en aktivitet eller en handling er det viktig at barnet får erfaring med at de kan medvirke i det som skjer ved at de får pause, og ved at det får vite at det mestrer og er på rett vei (Hafstad & Øvreeide, 2011). Det blir viktig å se de tidlige stoppsignalene, og hjelpe barnet videre på en positiv måte for å unngå eventuelle sammenbrudd (Hafstad & Øvreeide, 2011). Skal barnet oppleve mestring, kreves det både at stoppsignaler blir respektert og at det får hjelp til en god avslutning (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.9 Overganger og avslutninger

For at barnet skal kunne registrere fullføring av handling/aktivitet/dialoger og få en realistisk selvforståelse, er selve avslutningen på det de har pågående avgjørende (Hafstad & Øvreeide, 2011). En god avslutning trengs også for å kunne gå videre til andre handlinger eller til å kunne ta seg pause. Det å kunne ta seg pause er viktig for den mentale integreringen av erfaringer og i forhold til å kunne regulere følelser (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Den voksne må kunne se når et barn er i ferd med å gi opp en handling eller aktivitet, de må vurdere om barnet skal støttes til delvis eller helt fullføring eller om barnet trenger en pause (Hafstad & Øvreeide, 2011). Om barnet blir sett og møtt i sin tilstand, og får hjelp til pauser ved behov kan barnet igjen få energi til å fullføre (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Hedenbro & Wirtberg (2002) mener at barn må kunne avlese når en aktivitet begynner og slutter for å kunne fungere i en gruppe. Jo mindre barna er desto mer tydelig trenger barna å få slike start- og sluttsignaler benevnt. En overgang fra en aktivitet til en annen i for eksempel en barnehagehverdag er kompleks og krever at barna internaliserer mange operasjoner (Hedenbro & Wirtberg, 2002). De må kunne forberede avslutning, avslutte, forberede seg på en ny aktivitet og begynne på en ny aktivitet sammen med andre barn (Hedenbro & Wirtberg, 2002).

Den voksne må også hjelpe barnet til å avslutte en aktivitet ved å forberede barnet på at en avslutning nærmer seg, ved å gi handlingsbeskrivelser trinn for trinn (Hafstad & Øvreeide, 2011). Erfaringer barnet får gjennom måten de voksne hjelper dem til avslutninger på drar dem gjerne med seg inn i andre situasjoner, både positive og negative følelser. De mener at gode avslutninger reduserer stress og at barn som strever med samspill vil ha god hjelp av å få støtte til gode relasjonelle avslutninger. Det er dermed viktig at barnet får hjelp til fullføring og dermed mestring (Hafstad & Øvreeide, 2011).

3.10 Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner

For å kunne fungere sosialt er det viktig at barnet kan regulere og tåle negative følelser (Hafstad og Øvreeide 2011). Barnet føler seg forstått og respektert ved at den voksne beskriver på en emosjonell og inntonende måte barnets ubehag (Hafstad og Øvreeide 2011). Som Hafstad & Øvreeide (2011) uttrykker det: «*Man må inn i barnets gråt for å lede det ut av gråten.*» (s 101). I tillegg til å beskrive og kjenne på barnets ubehag, er viktig at den voksne hjelper barnet til å komme ut av det vanskelige, det ubehagelige.

Barnet er avhengig av den voksnes evne til å være med barnet inn i dets negative følelse, støtte til å tåle det og komme ut fra den/videre. For at barnet skal komme over nødvendig ubehag, må den voksne snakke om barnets aktuelle følelser og tilstander, skritt for skritt (Hafstad og Øvreeide 2011).

3.11 Sosial kompetanse og empati

Som tidligere nevnt (under selvregistrering og konsentrasjon) er det også viktig i forhold til sosial kompetanse at den voksne beskriver barnets fokus, handling, følelser, tilstand, opplevelse, behov og intensjon mens barnet opplever det (Hafstad & Øvreeide, 2011).

I tillegg er Hafstad & Øvreeide (2011) opptatt av det de kaller trianguleringsstøtte i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Triangulering handler om at den voksne støtter barnet sosialt ved å presentere andre personers initiativ, reaksjoner, fokus opplevelser og intensjoner på en måte slik at barnet kan se og forstå deres motiv og reagere adekvat på disse (Hafstad og Øvreeide 2011). Som de beskriver det: «*En mor til en sjuåring; «Der borte står Nina, hun ser litt lei seg ut...» Sjuåringen ser litt usikkert mot mor, og mor sier: «Hun blir sikkert glad hvis du går bort til henne». Sjuåringen får hjelp til å mentalisere den andre og vite hva hun kan gjøre.*» (s. 102).

En annen måte å hjelpe til med triangulering på er å hjelpe barnet med å presentere seg selv til andre (Hafstad og Øvreeide 2011). Da kan barnet få hjelp til å utløse ønskede og gjensidige reaksjoner fra de andre.

For å kunne føye seg inn og tilpasse sin atferd til situasjonen i en gruppe må barna kunne tolke og gi mening til andres handlinger (Hedenbro & Wirtberg, 2002). Noen barn trenger hjelp til dette. Barnets første modell for å gå ut i verden skjer ved at mor-barn relasjonen åpnes mot far (Hafstad og Øvreeide 2011). Dette er den spede begynnelsen på triangulering senere i livet. Hafstad & Øvreeide (2011) kaller det støtte til sosial triangulering når barnet får støtte til å presentere egne initiativ og til å reagere på andres initiativ. Det er barnets funksjon i øyeblikket som er fasiten for intervensjonen (Hafstad og Øvreeide 2011).

Den voksne må støtte barnet på dets nivå til å reagere adekvat på andres initiativ og presentere seg sosialt adekvat (Hafstad & Øvreeide, 2011).

4 Forskningsmetode og design

Det er vanlig å forholde seg til to hovedtradisjoner når det gjelder forskningsmetode og det er kvalitative og kvantitative metoder. Den største forskjellen mellom disse metodene er egenskapene ved dataene som blir samlet inn og hensikten forskeren har med forskningen. Hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å bruke er avhengig av hva man ønsker å finne ut av, hvilken problemstilling man har. Ved å bruke kvantitativ metode omformer man data til tall og mengdestørrelser, mens i kvalitativ metode er det forskerens forståelse og tolkning av de innsamlede data som er i fokus (Holme & Solvang, 1991). I kvalitative metoder legger man vekt på beskrivelse og forståelse av de fenomener som studeres for å få en dypere innsikt i menneskers atferd (Fennefoss & Valvik, 2001).

«Et overordnet mål i kvalitativ forskningsmetode er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.» (Dalen, 2011 s 15). Det handler altså om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg i ulike situasjoner. I min oppgave ønsker jeg å få en dypere innsikt i hva barn med svak språkforståelse viser at de trenger av støtte og hvordan de voksne møter disse behovene.

Befring (2010) mener at kvalitativ forskning ofte blir referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier. Der man gjennom et fenomenologisk perspektiv setter fokus på personers opplevelser, forståelse av sin situasjon og av det hverdagslivet man har (aktørprinsippet). Og ved en hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen i et teoretisk perspektiv (Befring, 2010). Ved å studere relasjoner mellom en voksen og et barn med språkforståelsesvansker som er utgangspunktet for min oppgave, vil jeg se nærmere på og prøve å forstå hvordan den voksne klarer å møte dette barnets behov.

De vanligste måtene å drive med kvalitativ forskning på er intervju og observasjon (Befring, 2010). Og i det spesialpedagogiske feltet kan kvalitative tilnærminger ha karakter av en kasusundersøkelse, hvor det er personer som står i fokus (Befring 2010). Min oppgave handler om å samle inn data om voksen-barn samspillet/relasjonen i barnehagen. For å hente inn best mulig informasjon av denne typen vil jeg bruke observasjon som forskningsmetode.

4.1 Observasjon som forskningsmetode

I følge Fennefoss & Valvik (2001) betyr observasjon å iaktta, og begrepet brukes likt både i dagliglivet og i forskningssammenheng. Observasjon som metode kan brukes i både kvalitative og kvantitative prosjekter, og blir ofte brukt i kombinasjon med andre metoder (Vedeler, 2000). Observasjon som forskningsmetode skiller seg fra pedagogisk observasjon ved måten man innhenter dataene på og hvordan de analyseres etterpå (Vedeler, 2000). Dataene ved pedagogisk observasjon blir brukt til f.eks hensiktsmessig inndeling i en barnegruppe og/eller tilrettelagt undervisning, mens dataene i forskningsobservasjon blir brukt til å besvare forskningsspørsmål.

Observasjon er en datainnsamlingsmetode som har stor nytteverdi i kvalitativ forskning, og er blant annet særlig relevant i studier av småbarn og språkfattige barn (Befring, 2010). Og i pedagogisk sammenheng mener Befring (2010) at observasjon vanligvis dreier seg om å få kunnskap om individatferd. Også Vedeler (2000) mener at observasjon en viktig metode om man vil beskrive barn og voksne i dagligdagse situasjoner, og kan gi mye informasjon om hendelser, forhold og situasjoner. Hun definerer observasjon slik: *«Observasjon er en systematisk innsamling om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre.»* (Vedeler, 2000 s 9).

Bae (1996) problematiserer fenomenet observasjon gjennom å drøfte tradisjonell observasjonsmetodologi i forhold til alternativ tilnærming. Hun mener at *«det er viktig å gå fenomenologisk til verks, og forsøke å klargjøre de forutsetninger vi ser barna utfra, og la barna og deres verden tre frem for oss.»* (Bae, 1996 s 54). Observasjonsmetodene kan variere i mange dimensjoner fra et innenfra deltagerperspektiv til et utenfra tilskuerperspektiv (Fennefoss & Valvik, 2001). Observasjon kan være nøye strukturerte registreringer av hyppighet av ulike fenomen eller åpen deltagende observasjon hvor dybde og innsikt i menneskelig atferd er intensjonen (Fennefoss & Valvik, 2001)

Vedeler (2000) deler observatørens rolle inn i fire. Den første er når man tar en fullstendig rolle i aktiviteten som blir observert. Her tar observatøren et «innenfraperspektiv» og tilstreber å se ting på samme måte som deltagerne. I den andre rollen er forskerrollen tydelig for alle involverte parter helt fra starten selv om observatøren deltar til en viss grad i miljøet som studeres. Som deltakende observatør står man friere enn fullstendig deltaker til å be om forklaring av ulike aspekter om det som foregår (Vedeler 2000). Den tredje observatørrollen

er at man i hovedsak er observatør, men likevel deltaker uten å ta direkte del i aktivitetene som observeres. Den fjerde observatørrollen er å være en fullstendig ikke deltakende observatør. Thagaard (2009) mener at dersom det er grunn til å anta at deltakelse fra forskeren vil påvirke relasjonen mellom de ulike aktørene, er observasjon uten deltagelse å foretrekke. Mitt prosjekt er å undersøke relasjonen mellom en pedagog i barnehagen og et barn. Dersom jeg hadde vært deltagende ville selvsagt relasjonen blitt annerledes enn om jeg ikke er deltagende. Jeg vil være til stede, men ikke aktivt delta i samspillet, noe som i følge Vedeler (2000) er som den tredje observatørrollen. Ved å være en observatør som deltager tar jeg ikke direkte del i aktiviteten som pågår, med status som akseptert deltagende som en passasjer på en buss eller et tog (Vedeler 2000). Dette innebærer at man har klar status som forsker som bruker observasjon som metode og at man tar en «*aktiv observatørrolle med et åpent sinn.*» (Vedeler, 2000 s 18).

4.1.1 Videoobservasjon

Et problem i observasjon kan være at man som observatør ikke får med seg alt som skjer, og da vil opptak av video kunne være til stor hjelp. I og med at jeg bruker videokamera i observasjonen vil «status som forsker» bli tydelig for de som blir filmet. Videoopptak er til særlig stor nytte i studier av sosial atferd og språk for å få med seg konteksten som språket brukes i (Vedeler, 2000). Fennefoss & Valvik (2001) mener at det kan synes som om videoobservasjon kan særlig knyttes opp mot kvalitative studier hvor man er på jakt etter dybdeforståelse. Bruk av video gir en unik mulighet til studier av situasjoner som oppstår mellom mennesker, og kan være til hjelp i forhold til å beskrive og forstå komplekse interaksjonssituasjoner (Storm-Mathisen, 1994).

I følge Fennefoss & Valvik (2001) er målet med videoopptak å få detaljerte beskrivelser av det man skal observere, noe som i praksis vil medføre at man søker etter hva som er relevant i situasjonen. Jakten på «gode» aktuelle/relevante situasjoner kan ofte medføre at man filmer for mye for ikke å gå glipp av noe interessant. Det er observatøren som må avgjøre hvilke episoder som bør filmes, og hvor lenge en skal filme sammenhengende og når man skal avslutte. Dette er avgjørelser som må tas i øyeblikket samtidig med at oppmerksomheten skal være rettet mot det å holde videokameraet og det som skjer i forhold til selve situasjonen som tas opp på film (Fennefoss & Valvik 2001). Videre mener de at observatøren sammen med kameraet blir synligere i forhold til hva som observeres pga retningen kameraet har og som

aktørene lett kan la seg påvirke av. De voksne er ofte mer bevisste enn barna som blir filmet. Reaksjonene av å bli filmet kan nok være forskjellig fra person til person, men relasjonen til den som filmer og hvordan filmen skal brukes får nok stor betydning for hvordan de reagerer (Fennefoss & Valvik, 2001). De mener at noen kan bli stimulert av andres interesse for eget arbeid og vil av den grunn anstrenge seg for å gjøre et godt inntrykk under filmopptakene. Mens andre igjen vil kanskje prøve å trekke seg unna, eller vende ryggen til.

I utgangspunktet får observatøren, ved å ha kameraet mellom seg og dem som blir filmet, et utvendig forhold til dem som blir filmet (Fennefoss & Valvik, 2001). Observatøren bør være minst mulig i veien, la opptakene skje så ubemerket som mulig og samtidig sikre at det som skal tas opp på film blir tatt opp på film (Fennefoss & Valvik, 2001). De mener at man noen ganger kan kombinere rollene som deltagende observatør og videoobservatør, men at det kan være vanskelig å gjennomføre da man som deltager ikke like lett kan forlate situasjonen. Dermed kan man gå glipp av andre «viktigere» og mer interessante episoder.

I mitt prosjekt som går ut på å studere hvordan barnehagepedagogen virkelig møter barn med svak språkforståelse valgte jeg å bruke videokamera for filmopptak i observasjonen. Dette for å kunne få med eksakt hva som blir kommunisert, både verbalt og nonverbalt mellom den voksne pedagogen og barnet. I følge Vedeler (2000) er bruk av videoopptak med på å gi mer korrekte data enn andre typer observasjoner, og man har mulighet til å sjekke koding og fortolkninger i løpet av analysen. Ved bruk av video får vi også eksakt lydgjengivelse og bildegjengivelse – også nyanser som det hadde vært vanskelig for observatøren ellers å fange opp (Vedeler, 2000).

For å få best mulig innsikt i relasjonen mellom barnehagepedagogen og barnet med språkforståelsesvansker valgte jeg ut ulike aktiviteter i løpet av en barnehagehverdag. De ulike aktivitetene i en barnehagehverdag gir ulik mulighet for samspill. Derfor valgte jeg å ha et bredt utvalg av aktiviteter av videoopptak. Jeg har valgt frilek i liten gruppe hvor barnehagepedagogen og to barn er i frilek, en sekvens med egentrening hvor den voksne er i interaksjon med barnet, frilek i større barnegruppe inne på avdelingen, samlingsstund med hele barnehageavdelingen til stede, måltid og påkledning før utelek. Til sammen ble det 1 time og 47 minutter med råfilm.

4.2 Deltagelse i forskningsprosjektet/utvalg

Planen min var i utgangspunktet å videoobservere 2-3 barnehagepedagoger i samhandling med hvert sitt barn med svak språkforståelse i flere situasjoner i barnehagen. Jeg planla å kontakte PP-tjenester i samme fylke som jeg bor. Jeg gjorde det via PP-tjenesten pga av at et av kriteriene i forhold til barnet med svak språkforståelse var at barnet måtte ha en sakkyndig vurdering på at det hadde rett til spesialpedagogisk hjelp etter §5.7 i opplæringsloven. Jeg kontaktet flere PP-tjenester via telefon og personlig kontakt. Jeg hadde først kontakt og spurte pr telefon, deretter sendte jeg mail med mer info om hva jeg trengte at de gjorde for meg. At de først måtte finne aktuelle barn via sine sakkyndige vurderinger, deretter spørre barnehagepedagogene om de kunne hjelpe med å få tak i barnehagepedagoger som var villige til å la seg filme i samhandling med barn med svak språkforståelse. Sammen med mailen sendte jeg vedlegg med brev til selve informanten (barnehagepedagogen) (se vedlegg nr 3).

Dersom barnehagepedagogen sa ja, så skulle PPT spørre foreldrene til det aktuelle barnet eller barnehagepedagogen. Dette var noe jeg ønsket at PPT eller barnehagepedagogen gjorde, fordi dersom foreldrene ikke samtykket, trengte jeg ikke være i kontakt med dem pga taushetsplikt osv. Jeg lagde et tilsvarende brev til foreldrene til barnet med svak språkforståelse (se vedlegg nr 4). Foreldrene måtte levere skriftlig samtykke om at deres barn ble videofilmet.

Samtidig lagde jeg et brev til foreldrene til de andre barna på barnehageavdelingen som barnehagepedagogen leverte ut til foreldrene. Brevet inneholdt informasjon om formålet og det var laget til en svarslipp med skriftlig samtykke. De fikk en frist på seg til å levere det tilbake til barnehagen (se vedlegg nr 5). I tillegg inneholdt alle brevene hva som er formålet med prosjektet og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet.

I starten kontaktet jeg en PP-tjeneste jeg visste barnehagepedagogene hadde stor erfaring med videofilming etter bruk av Marte Meo metoden. Denne PP-tjenesten fant frem til et barn som svarte til kriteriene mine, men der ønsket ikke foreldrene å være med i et slikt prosjekt.

Etterpå kontaktet jeg 10 ulike PP-tjenester på telefon. Jeg brukte kontakter som jeg har opparbeidet meg i løpet av mange års arbeid i PP-tjenesten. Alle PP-tjenestene har forskjellige/ulik størrelse og omfang i forhold til nedfallsfelt. Av disse ti kommunene, sa en PP-tjeneste nei til å hjelpe fordi de ikke hadde kapasitet til det akkurat nå. Fire kommuner sa at de ikke hadde barn akkurat nå som falt innunder de kriteriene jeg hadde satt i forhold til

barn med svak språkforståelse. En kommune fant et barn, men personalet i barnehagen mente at det ikke passet å spørre foreldrene på dette tidspunktet. En kommune fant til slutt et barn hvor foreldre og barnehagepedagog var villige til å være med i prosjektet, men da hadde jeg allerede satt en sluttstrek i forhold til å innhente data i prosjektet mitt (overgang jan/feb 12).

En bekjent av meg hjalp meg med å komme i kontakt med en PP-tjeneste som var i kontakt med et barn som passet mine kriterier, og det innenfor tiden i forhold til å samle inn data. Sammen med veileder ble jeg enig om å bruke dette som et singelcase. Vi fant på det tidspunktet at det ville ta for lang tid å innhente flere datainnsamlinger fra flere barn. Dermed ble mitt prosjekt et kasusstudium. I følge Befring (2010) setter kasusstudium fokus på et tydelig avgrenset studieobjekt, og det mest karakteristiske er at det involverer få personer/institusjoner. I følge Befring (2010) er denne metoden ikke utvalgsbasert, og *«analysen av data skjer gjennom fortolkning kor målet er å få fram heilskap og dybde i materialet gjennom beskrivelsar og forsøk på å forstå fenomenet.»* (s 40).

Barnet som er med i dette prosjektet er et 4 år gammelt barnehagebarn med dårlig språkforståelse. Hun er etnisk norsk, og har fått innvilget spesialpedagogisk hjelp etter §5-7 i forhold til sin språkvanske. Jenta går i en barnehage i en liten kommune et sted i Norge. Saksbehandleren i PPT kontaktet foreldrene til jenta, og de samtykket i at jenta kunne være med i prosjektet mitt. Foreldrene var opptatt av at filmen ble ødelagt etter endt bruk. Barnehagepedagogen, som er den egentlige informanten i prosjektet mitt, var veldig positiv til å være med i prosjektet. Vi avtalte dato for filmopptak allerede uken etter første kontakt. Vi avtalte at jeg skulle filme i frilek i liten gruppe, individuell språktrening, voksenstyrt bakeaktivitet, frilek i stor gruppe, tegneaktivitet, samlingsstund, måltid og påkledning før utelek. Barnehagepedagogen sørget for å få samtykke fra de andre foreldrene på barnehageavdelingen.

Jenta med svak språkforståelse vil jeg for all enkelhet skyld i det videre kalle for Pia. Navnet Pia har ingenting, så vidt jeg vet, med jenta i prosjektet mitt å gjøre annet at jeg velger å kalle henne Pia. Informanten vil i prosjektet mitt videre bli kalt barnehagepedagogen.

4.3 Bearbeiding og analyse av data

Etter at videoobservasjonen var gjennomført begynte arbeidet med å bearbeide og organisere det «innsamlede» materialet. Dalen (2011) tilrår at det er forskeren selv som transkriberer

materialet fordi det gir han/henne en unik sjanse til å bli kjent med materialet. Det å transkribere materialet handler om å gjøre bilde og lyd om til tekst. Dersom noe er uklart, vil det alltid være nyttig å gå tilbake til grunnmaterialet, altså videofilmen.

Dalen (2011) omtaler et skille mellom begrepene «experience near» og «experience distant» som ofte brukes i kvalitative studier. Da er «experience near» betegnelser på uttalelser om konkrete forhold som informantene snakker om inkludert deres egne fortolkninger (Dalen 2011). «Experience distant» er uttalelser om hendelser og opplevelser som er inkludert forskerens tolkninger, og det har da foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer tolkende nivå (Dalen 2011). Andre kaller det siste begrepet for «tykke beskrivelser». Dette kommer jeg tilbake til helt til slutt i dette kapittelet.

Det neste trinnet i analyseprosessen er i følge Dalen (2011) å begynne å reflektere over hvilke teoretiske innfallsvinkler man vil trekke inn i prosjektet, og man hever materialet til et mer fortolkende nivå. På dette nivået handler det om å få tak i hva informantene virkelig gir uttrykk for, ved å tolke og analysere inn i en mer teoretisk ramme (Dalen, 2011). Det å være «teoretisk sensitiv» er en god egenskap i denne prosessen, og det å kunne slippe fantasien og tanken løs. Teoretisk sensitivitet handler om å se teoretiske perspektiver/muligheter i datamaterialet, om å lese teori på det aktuelle fagfeltet og kombinere det med egen livserfaring. Det å være teoretisk sensitiv kan oppøves (Dalen, 2011).

Det å kode datamaterialet er en annen viktig prosess i analysearbeidet (Dalen 2011). Dalen (2011) henviser til Strauss & Corbin`s definisjon når det gjelder koding: «*Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.*» (s 62). Hensikten med kodingen er å finne egnede kategorier til datamaterialet for å kunne forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Forskeren må da gå gjennom datamaterialet systematisk, sette merkelapper i forhold til hva det egentlig handler om, før man finner fram til egnede kategorier man kan samle materialet på (Dalen, 2011).

Selve kodingsprosessen forgår gjennom flere fortolkningsnivåer, hvor målet er å komme frem til teorigenerering rundt temaet som studeres (Dalen, 2011). Corbin & Strauss (1990) i Dalen (2011) bruker begrepene åpen, aksial og selektiv koding. Målet for den første åpne kodingen, råkodingen, er å identifisere begreper som kan brukes som kategorier (Dalen, 2011). Det neste nivået handler om å beskrive handlingskonteksten, forhold som utløser handlingen, konkrete

reaksjoner i situasjonen og så konsekvenser av disse (Dalen, 2011). Dette er den aksiale kodingen og egner seg godt til å belyse hendelser/handlinger (Dalen, 2011). Etter at forskeren har kategorisert i kategorier og analysert forbindelsen mellom dem, må man samle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det som studeres (Dalen, 2011). Dette er det Stauss & Corbin kaller for den selektive kodingen, og hvor forskeren prøver å utvikle teoretiske begreper og modeller for forståelse (Dalen, 2011). I hele kodings- og analyseprosessen er det viktig at de valgene som forskeren foretar i analysen/kodingen gir informantene og datamaterialet mest mulig fortjeneste (Dalen, 2011).

Da jeg var ferdig med videoobservasjonen hadde jeg tatt opp 1 time og 47 minutter med råfilm, fordelt på to videokassetter. Disse lastet jeg inn på Windows Movie Maker programmet på pc med hjelp av videokameraet. Da jeg hadde lastet videofilmene opp på Movie Maker programmet, så det ut som en filmstripe inne i programmet. Jeg delte filmstripen opp i de ulike aktivitetene jeg hadde filmet. Deretter gikk jeg gjennom hver aktivitet og skrev noen korte stikkord hvor jeg fant godt samspill samtidig som jeg noterte meg tiden det skjedde på. Så gikk jeg gjennom filmopptaket på nytt og beskrev med ord hva som skjedde i de ulike sekvensene jeg hadde «blinket meg ut på forhånd» og noterte meg hvilke prinsipper som kunne passe til de ulike sekvensene. Jeg beskrev observasjonen bit for bit som en transkribering av hva som skjer i handling og ord: hva barnet viser at det har behov for støtte til, hva pedagogen gjør og sier, hvordan den voksne møter barnets reaksjon osv. kronologisk. Dette var utgangspunktet for selve analysen.

Observasjonsbeskrivelser skal ifølge Vedeler (2000) gi både deskriptiv og reflektert informasjon. Deskriptiv informasjon skal være fakta rettet og presis, og beskrivelsene skal ha dybde og detaljer (gjerne med direkte sitater) slik at leseren skal kunne forstå hva som hendte og hvordan det hendte (Vedeler, 2000). Reflektert informasjon er mine tolkninger/vurderinger, og som må komme på bakgrunn deskriptiv informasjon og skal stå for seg selv – atskilt fra beskrivelsen (Vedeler, 2000).

Jeg brukte Hafstad & Øvreeide (2011) sine elementer som jeg har beskrevet i teorien, som utgangspunkt for å analysere samspillet mellom den barnehagepedagogen og barnet med svak språkforståelse. Med utgangspunkt i disse elementene har Hafstad & Øvreeide i sin bok oppsummert elementene i «setninger» som jeg brukte for å analysere hvilke strategier barnehagepedagogen brukte i samspillet med barnet. Dette blir da i følge Thagaard (2009) en temasentrert analytisk tilnærming.

Analyseverktøyet jeg brukte for å finne frem til godt samspill hvor barnehagepedagogen støtter barnet med svak språkforståelse i sin utvikling er elementene til Hafstad & Øvreeide (2011). Og det er :

1. Blir barnet sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at omsorgspersonen får informasjon om hvor barnet har plassert sin energi? Dette prinsippet tapper/støtter/underbygger/henter ut samspillselementet observasjon.
2. Får barnet erfare seg selv og sin relevans ved at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser? Dette henter ut samspillselementet anerkjennelse.
3. Får barnet tid og rom til å reagere, slik at det kan oppleve sin reaksjon som relevant/interessant, og at rytmen mellom «deg» og «meg» kan oppstå? Dette henter ut samspillselementet tid og rom til å reagere.
4. Får barnet hjelp til å fastholde rytmen ved at den voksne tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger. Dette henter ut samspillselementet opprettholdelse av rytme.
5. Får barnet hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse ved at den voksne snakker om det barnet gjør og opplever? Dette henter ut samspillselementet selvregistrering og konsentrasjon.
6. Hjelp til struktur og forutsigbarhet. Dette prinsippet tapper strategien hjelp til struktur og forutsigbarhet.
7. Får barnet hjelp til mestring og retning for sin energi ved at den voksne forteller barnet hva det kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket? Dette tapper samspillselementet positiv ledelse.
8. Blir barnet sett og respektert i sine stoppsignaler? Dette tapper samspillselementet som handler om stoppsignaler.
9. Får barnet hjelp til fullføring og derved mestring? Dette tapper samspillselementet som handler om overganger og avslutninger.

10. Får barnet hjelp til å overkomme nødvendig ubehag ved at den voksne snakker om barnets aktuelle følelser og tilstander, og hvordan barnet kan forholde seg skritt for skritt? Dette utdyper samspillselementet som omhandler hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner.

11. Får barnet støtte på sitt nivå til å reagere adekvat på andres initiativ og presentere seg sosialt adekvat? Dette utdyper samspillselementet som handler om sosial kompetanse og empati.

Etter at jeg hadde råkodet det transkriberte datamaterialet, brukte jeg ulike fargekode på de ulike hverdagssituasjonene for å holde rede på hvilken situasjon de opprinnelig kom ut fra. Jeg satte så beskrivelsene fra de enkelte situasjonene, med farge, inn i de 11 elementene til Hafstad & Øvreeide. Deretter videreutviklet jeg beskrivelsene slik at de ble mer tykke og fortolkende beskrivelser jf Dalen (2011) sitt begrep «Experience distant». Nå hadde jeg et greit utgangspunkt til å begynne på presentasjon og drøfting av funn.

4.4 Validitet

Maxwell (1992) bruker fem kategorier i forhold til validitet. Det er **deskriptiv validitet**, **tolknings validitet**, **teoretisk validitet**, **generaliserings-** og **evalueringsvaliditet**.

Maxwell (1992) i Dalen (2011) betegner **deskriptiv validitet** «*som en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse.*» (s 97).

Deskriptiv validitet handler om hvor nøyaktig datainnsamlingen har vært, at forskeren har fått med seg det som faktisk skjedde. Når det gjelder validiteten av den datainnsamlingsmetoden som er brukt, handler det om metoden er tilpasset studiens mål, problemstilling og teoretisk forankring (Dalen, 2011). Hun mener at det må redegjøres for prosessen fra selve innsamlingsprosessen med opptak og transkribering til den endelige utskriften. Når det gjelder forskerrollen mener Dalen (2011) at det er viktig at forskeren eksplisitt gjør rede for sin tilknytning til fenomenet han/hun skal studere, slik at leseren får anledning til å vurdere hvordan dette kan ha påvirket tolkningen i oppgaven. Jeg har gjort rede for min tilknytning til og forforståelsen min i forhold til prosjektet i kapittel 1.

I følge Befring (2010) kan bruk av video i observasjon også styrke validiteten av selve dataene som kommer inn. Bruk av video i observasjon styrker validiteten, fordi de samme

observasjonene kan sees flere ganger (Vedeler, 2000). I mitt prosjekt brukte jeg videoobservasjon og observasjonene ble tatt i barnehagen på en åpen måte ved at jeg stod bak kameraet. De involverte visste dermed at de ble filmet. Jeg var til stede og kunne oppfattes som et forstyrrende element for de involverte, særlig fordi jeg hadde kameraet i hånden. Dette har innvirkning på validiteten av datainnsamlingen. I hvor stor grad målte jeg det som jeg hadde tenkt å måle dersom de voksne ble opptatt av å gjøre ting på en optimal måte når jeg står der bak videokamera? Jeg var til stede i selve situasjonene, som en ikke deltagende observatør og håndholdt kameraet i brysthøyde og brukte den bevegelige lcd skjermen på kameraet for å se hva som ble filmet.

Det tekniske utstyret må holde høy kvalitet, fordi dersom kvaliteten på opptakene er av dårlig teknisk kvalitet blir transkriberingen vanskelig og det blir igjen vanskelig å tolke (Dalen, 2011). Kameraet jeg brukte var et digitalt Sony handycam (DCR-HC62) med LCD touchpanel. Opptakene ble tatt opp på små dv-kassetter. Kvaliteten på filmen ble bra. Det som kanskje var en ulempe i forhold til validiteten var under samlingsstund, da jeg stod litt ifra de jeg filmet. Dermed fikk jeg ikke med på filmen hva de sa til hverandre. Det samme skjedde også i deler av frilek i stor gruppe.

I følge Andenæs (2001) i Dalen (2011) er det leseren som avgjør om resultatene kan brukes i forhold til andre situasjoner. For å få dette til er det viktig med «tykke beskrivelser» som inkluderer fortolkning og refleksjon i forhold til hva som skjer i og rundt handlingene og kommunikasjonen (Dalen 2011). Når det gjelder validiteten av datamaterialet og bearbeidingen er det i følge Dalen (2011) viktig med et datamateriale som gir grunnlag for «tykke beskrivelser». Jeg transkriberte videoopptakene ved å ta utgangspunkt i de ulike hverdagsaktivitetene i barnehagen, og tok med egne tolkninger inn i beskrivelsene slik at de ble «tykke» og lettere kan være med på å gi leseren bedre utgangspunkt for å se validiteten.

Mange voksne kan fort bli ubevisst opphengt i at jeg er til stede med videokameraet og vil dermed prøve å optimalisere sin samspillsrelasjon i forhold til barnet. Dermed vil kanskje ikke materialet som jeg har samlet inn bli valid. Dette var noe jeg imidlertid ikke la merke til hos barnehagepedagogen. Hun virket trygg hele tiden og viste ingen tegn til at hun lot seg affisere av at hun ble videofilmet, slik jeg tolket henne. Både Pia og de andre barna på avdelingen var lite opptatte av meg og filmkameraet. Et par stykker spurte hvem jeg var, fikk se litt gjennom linsen og så var de ferdige med det. De voksne på avdelingen gav uttrykk for at de synes barna var lite opptatte av at videokameraet og jeg var til stede i de ulike

aktivitetene. Jeg så at Pia av og til plutselig kikket på meg gjennom linsen. Da virket det som om hun plutselig ble obs at jeg var der, men like fort var hun tilbake til det hun holdt på med i leken/aktiviteten.

Tolkningsvaliditet handler i følge Dalen (2011) om å finne indre sammenhenger i datamaterialet, og tolkningen må valideres i en helhetsforståelse ut over det som skjer i øyeblikkene. I følge Haavind (2001) i Dalen (2011) vil fortolkninger alltid være «fenomennære» og «kontekstsensitive». Mens jeg transkriberte og laget tykke beskrivelser kan det hende at jeg kom til skade for å tillegge feil hensikter til menneskene som er på videoopptakene. Hadde jeg for eksempel intervjuet barnehagepedagogen i etterkant kunne slike forhold kanskje blitt mer valide.

At jeg er utdannet Marte Meo terapeut kan være med på å øke validiteten, da jeg har god trening i å analysere samspill mellom voksne og barn tatt opp på film.

Teoretisk validitet handler om i hvor stor grad de begrepene, mønstrene og modellene som blir brukt gir lesere en teoretisk forståelse av det som blir studert (Dalen, 2011). Teoretisk validitet kan stille spørsmål om validiteten av de begrepene som blir benyttet, om teori og data stemmer, og kan kalles begrepsvaliditet (Befring, 2011 og Lund, 2002). Teoretisk validitet krever at sammenhengene som avdekkes og forklares blir funnet igjen i datamaterialet og i forskerens fortolkning av dette.

Tangen (1998) i Dalen (2011) ser abduksjon (kombinasjon av induksjon og deduksjon) som sentralt i en slik abstraksjonsprosess hvor forskeren tar utgangspunkt i enkelttilfeller, og i tillegg tar i bruk teoretiske forestillinger og begreper. Da er det viktig at leseren kan følge prosessen til forskeren fra koding, kategorisering til abstrahering (Dalen, 2011). I følge Dalen (2011) er det viktig å tydeliggjøre de analytiske grepene og redskapene som er brukt, slik at leseren kan vurdere validiteten av analysene. Teoretisk validitet mener jeg er godt i varetatt igjennom oppgaven ved at jeg brukte Hafstad & Øvreeide (2011) sine elementer for godt samspill for å finne de gode samspillssekvensene i filmopptakene mine. I tillegg brukte jeg dem som teorigrunnlag, og samspillsselementene går igjen fra teori til koding og drøfting.

Generaliseringsvaliditet handler om i hvilken grad vi kan generalisere resultatene til å gjelde andre situasjoner enn dem vi har undersøkt direkte. Valg av deltagere i en undersøkelse er avgjørende for i hvilken grad man kan gjøre valide generaliseringer. Ved valg av informanter

i dette prosjektet var jeg ikke ute etter å generalisere til flest mulig andre eller å beskrive grupper av mennesker. Jeg var heller på jakt etter å kunne undersøke det unike i dybden av noe som kan skje. Jeg kan ikke generalisere mine resultater ut fra at jeg hadde bare et case som jeg undersøkte. Når det gjelder generaliseringsvaliditet mener Maxwell (1992) at det er viktig å være oppmerksom på at de informantene og situasjonene man observerer kan være forskjellig fra de man ikke observerer. Dette betyr at det jeg observerte ikke trenger å være representativt for verken Pia eller andre barn med språkforståelsesvansker.

Evalueringsvaliditet dreier seg om vurderinger av det man observerer (Maxwell, 1992). Han hevder videre at noe forskning har som formål å evaluere, men mange forskere ønsker ikke å evaluere det de studerer. Derfor er denne typen validitet av mindre betydning enn de andre som er beskrevet. Jeg ønsket ikke å evaluere det jeg undersøkte, men det kan likevel ligge enkelte ubevisste vurderinger i måten jeg har beskrevet videosekvensene på.

4.5 Reliabilitet

Reliabilitet blir av mange forskere beregnet som et lite egnet begrep i kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning blir det i følge Dalen (2011) forutsatt at fremgangsmåten ved datainnsamlingen og analysen vil kunne etterprøves, noe som blir vanskelig i en kvalitativ studie. En annen måte å nærme seg reliabilitet på er å være veldig nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). Slik at en annen forsker i prinsippet vil kunne ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen, 2011). Hun mener videre at beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen i tillegg til hvilke analytiske metoder som er brukt under bearbeidelsen av datamaterialet.

Mitt prosjekt vil vanskelig la seg etterprøves i forhold til reliabilitet. Nettopp fordi det enkelte individ og omstendighetene rundt endrer seg slik at resultatene vanskelig lar seg etterprøves. Vedeler (2000) mener at bruk av videoopptak er med på å kunne sikre reliable registreringer og koding av observasjonene. Jeg mener at en annen forsker kunne tatt videoopptak i denne barnehagen, med samme informant og barn, brukt de samme samspillselementene ved koding i analysen og fått ut noenlunde samme resultater som meg. Det er langt fra sikkert at dette kunne skjedd med andre informanter.

4.6 Etiske overveielser

Etiske hensyn er noe jeg har reflektert over gjennom hele masterprosjektet (Befring, 2010). Det gjelder i forhold til selve teorien jeg brukte i forhold til å belyse data jeg har innhentet. Det har vært viktig å være bevisst og påpasselig med å henvise hvor jeg har hentet kildene jeg har brukt. Dette er i følge Befring (2010) god forskningsskikk og forskningsetiske grunnholdninger.

Etiske hensyn er også viktig i forhold til personer jeg møtte og i forhold til arbeidet med innhenting av data. Dette gjelder spesielt informantene og barna som ble videofilmet. Ved å bruke video i prosjektet stilles spesielle krav til samtykke fra de involverte (Thagaard, 2009). Både de voksne i barnehagen og foreldrene til barna som ble videofilmet har gitt samtykke, noe som ifølge Befring (2010) er et etisk basert krav. Samtykket har vært informert og fritt, og informantene har til en hver tid hatt rett til å avbryte sin deltagelse (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH), 2006).

Informantene må få forståelig informasjon om det som angår informantens deltagelse i prosjektet (NESH, 2006). I brevet jeg laget til informantene ble det derfor viktig at de fikk nok og forståelig informasjon. Dette ble også viktig i forhold til det barnet som ble filmet spesielt i forhold til samhandlingen med barnehagepedagogen. «*Når barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.*» (NESH, 2006 s 16). Det var viktig at informantene og barna forstod at de ble filmet og at de følte seg trygge på det.

Videoopptakene ble oppbevart nedlåst og blir makulert etter at masteroppgaven er blitt sensurert. NESH (2006) gir krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner og krav om konfidensialitet. Det ble vanskelig å oppfylle kravet til anonymitet i selve videoopptakene. Transkribering og analyse av videoopptakene ble gjort på en slik måte at informanten ikke ble gjenkjent ved å anonymisere informanten og barna.

Videofilm er sensitivt materiale, og det har vært viktig å ivareta informantene og barna som blir filmet slik at jeg ikke setter noen i dårlig lys i datamaterialet. I følge NESH (2006) skal alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer personopplysninger meldes, og jeg har derfor søkt og fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg nr 2). Taushetsplikten ble selvfølgelig ivaretatt, jf Lov om personregister 9. juni 1978.

5 Presentasjon av funn og drøfting

For å finne ut av problemstillingen min som er: *Hvilke samspillselementer bruker barnehagepedagogen når hun samhandler med barn med svak språkforståelse?* videofilmet jeg en barnehagepedagog og Pia i åtte ulike hverdagssituasjoner i løpet av en dag i barnehagen. Disse vil bli beskrevet i det følgende. Deretter vil eksempler på samspillselementene presenteres under de 11 elementene jeg har valgt å legge til grunn for analysen. Drøfting av funn vil bli gjort etter hvert samspillselement.

Den første aktiviteten var **frilek i liten gruppe**: Pia, en annen jevn gammel jente og barnehagepedagogen var i et lite grupperom og lekte. De hadde tømt ut en kasse med små lekedyr oppå en gulvmatte. Gulvmatten hadde et mønster av firkanter og inne i firkantene var der tall. Døra inn til resten av barnehageavdelingen var lukket.

Den andre aktiviteten som ble filmet var den **individuelle språktreningen** til Pia. Pia er sammen med barnehagepedagogen inne på et lite rom i barnehagen og skal ha individuell trening i forhold til språk. Pia sitter på en stol på ene siden av bordet og barnehagepedagogen sitter på den andre siden. Helt til venstre for Pia ligger en liten plate med bilder av 3 ulike aktiviteter på. De er festet til platen med borrelås. Til høyre for Pia inntil en vegg står 3 korger med matchende bilder festet på. Oppi korgen ligger det forskjellige ting som de skal bruke i språktreningen.

Mens Pia har hatt egentrening med barnehagepedagogen, har de andre barna på avdelingen laget muffins på kjøkkenet. Derfor ble den tredje aktiviteten en **voksenstyrt bakeaktivitet**. Da Pia og barnehagepedagogen kommer ut fra rommet de har hatt egentrening på, står en bolle med muffinsrøre klar til Pia på kjøkkenet. Hun skal få ta røra i muffinsformer. De andre barna har gått tilbake på avdelingen. Pia og barnehagepedagogen sitter ved siden av hverandre ved kjøkkenbordet.

Etter å ha laget muffins gikk Pia og barnehagepedagogen inn på barnehageavdelingen igjen. Der var det frilek, og derfor ble den fjerde aktiviteten **frilek i stor gruppe**. Pia og barnehagepedagogen var sammen med 2-3 andre barn inne på hovedrommet i avdelingen. De var i dukkekroken. Barnehagepedagogen og Pia satt på hver sin lille stol ved et lite bord. En større gutt og en jevn gammel jente var også i dukkekroken.

Den femte aktiviteten jeg videofilmet i barnehagen var **tegning**. Det satt flere barn rundt et bord inne på avdelingen. Barnehagepedagogen sitter ved siden av Pia. Det ligger ark og fargeblyanter på bordet. Alle barna tegner og praten går livlig mellom dem. Pia har lite kontakt med de andre barna i denne aktiviteten.

Før måltidet har de samlingsstund i barnehagen. Derfor ble den sjette aktiviteten **samlingsstund**. Alle elleve barna sitter i en halvsirkel på hver sine små stoler inne på avdelingen. Pia sitter i den ene enden av halvsirkelen med barnehagepedagogen ved siden av seg helt ytterst. På den andre siden av Pia satt en annen jente. En annen pedagog styrer selve samlingsstunden. Det er tett opp under jul så de har en del «juleting» å ta snakke om i dag. Pia sitter rolig og ser på det som skjer/blir sagt av pedagogen som sitter foran barna i halvsirkelen.

Den syvende aktiviteten ble **måltid**. Da satt fem barn og to voksne rundt ett bord formet som en L inne på avdelingen. De har vasket hendene før de setter seg til bords. Pia sitter på ene langsiden med barnehagepedagogen ved siden av seg. Rett overfor dem sitter to gutter.

Den siste og åttende hverdagssituasjonen jeg videofilmet var **påkledning** før de skulle ut å leke. Alle barna på avdelingen er i garderoben samtidig. Noen har rukket å kle seg og er på vei ut. Barnehagepedagogen er sammen med Pia ved hennes plass i garderoben. Ute er det minusgrader, opphold og sol, så i dag er det varme sko, utedresser, votter og lue som skal på. Det er mye lyd og forholdsvis trangt om plassen når mange skal kle på seg mye klær samtidig.

De sekvensene som er omtalt under er sekvenser som jeg synes passer best inn under de ulike elementene for god samhandling. Jeg har bare tatt med et utvalg av episoder for å gi eksempler på de ulike elementene beskrevet av Hafstad & Øvreeide (2011) i forhold til god samhandling. Mange flere episoder finnes på videoopptakene. Tidsangivelsene i etterkant av de utvalgte episodene viser tilbake til tiden i råopptaket.

5.1 Observasjon

Observasjon handler om at den voksne søker informasjon om hvor barnet har plassert sin energi, ved å se hvor det har fokus eller hvordan det har det (Hafstad & Øvreeide 2011).

I det følgende vil jeg presentere eksempler på samspillselementet observasjon. Pia lager muffins og griper skjeen som er i skålen med høyre hånd. Hun tar muffinsrøre oppi skjeen.

Det renner litt røre ut av skjeen, og Pia stikker en finger fra venstre hånd borti røren og slikker seg deretter på fingeren. Pia er opptatt av å nyte muffinsrøra hun har fått på fingeren, mens hun ser rett framfor seg. Barnehagepedagogen legger hånden sin over hånden til Pia som holder i skjeen. Hun ser på henne og sier «Pia». Ingen reaksjon fra Pia. «Du Pia», sier barnehagepedagogen på nytt «var den god?» samtidig som hun bøyer seg ned og prøver å få blikkontakt med Pia. Pia fortsetter å se rett fram mens hun slikker videre. Pia nikker forsiktig. Barnehagepedagogen tørker av hånden til Pia som hun har slikket på. Barnehagepedagogen observerer for å se hvor Pia har plassert sin energi. Hun oppdager at Pia smaker på muffinsrøren, hun finner ut at Pia har sitt oppmerksomhetsfokus på det at muffinsrøren smaker godt. Så sier barnehagepedagogen «men først så må vi gjøre ferdig». «Like det» sier Pia og ser på at barnehagepedagogen tørker henne på hånda. Pia virker fornøyd i situasjonen, hun ble sett i sitt oppmerksomhetsfokus og lar seg villig styre tilbake til det som var hovedmålet; å lage muffins. (38:00 film 1)

Barnehagepedagogen søker også Pias oppmerksomhetsfokus under frileken i stor gruppe. Pia sitter ved bordet og holder på med noen iser som er laget av plast. Hun flytter på isene og banker litt med dem på bordet. Barnehagepedagogen sitter ved samme bordet som Pia. Hun får henvendelser fra de andre barna som også er i dukkekroken, som hun svarer på, men hun sjekker ut med blikket hvor Pia er i sitt fokus/sin tilstand. Hun har oppmerksomheten sin rettet mot Pia. Det er nesten som om jeg kan se barnehagepedagogen tenke: «Er hun klar til å ta imot mere støtte nå?». Pia virker tilsynelatende å være opptatt med det hun holder på med. Hun tar opp en brun plastis, løfter blikket opp mot barnehagepedagogen og sier «e den blå?». Barnehagepedagogen er klar og ser på henne allerede før Pia løfter blikket mot henne. De får blikkontakt før hun svarer: «den er brun». Barnehagepedagogen er vendt mot Pia, vet når hun kan få blikkontakt med henne og er klar når Pia er klar for å få støtte i det hun holder på med. (50:28 film 1)

Det samme gjør barnehagepedagogen i tegneaktiviteten litt senere på dagen. Pia sitter sammen med noen andre barn og tegner ved et bord inne på avdelingen. Barnehagepedagogen sitter ved siden av henne. Pia er taus mens hun tegner. Barnehagepedagogen svarer andre barn som har henvendt seg til henne samtidig som hun har fokuset mot Pia. Hun observerer hva Pia gjør ved å veksle blikket raskt mellom henne og mot gutten hun svarer. Hun sjekker ut hvor

Pia har sitt oppmerksomhetsfokus. Da Pia sier noe svarer hun med en gang på hennes utspill. (0:01 film 2)

Også under samlingsstunden observerer barnehagepedagogen Pia. Alle barna synger «Nå tenner vi det første lys», inkludert Pia. Barnehagepedagogen søker Pias blikk under sangen, hun oppnår blikkontakt, og smiler til henne mens hun fortsetter å synge. Barnehagepedagogen observerer hvor Pia har sitt fokus og ser etter om Pia trenger støtte til noe. (5:45 film 2)

Barnehagepedagogen observerer også Pia under frilek i stor gruppe. De er i dukkekroken. Da er det to andre jenter som snakker mye i leken, mens Pia sitter for det meste og ser på. Pia har sittet slik en stund. Barnehagepedagogen tar en tallerken med lekemat på og sier «Det er Pia sin mat det», mens hun ser på Pia og gir til henne. «Ja» sier en av de andre jentene.

Barnehagepedagogen har observert at Pia har vansker med å delta i leken med de andre barna, og at hun trenger støtte i forhold til dette. Hun støtter Pia videre når de andre barna lager avtale om handling i leken. Barnehagepedagogen forklarer og sjekker ut om Pia har forstått ved å veksle med å se på henne og jenta hun snakker med. Barnehagepedagogen observerer her hvor mye Pia forstår av det de andre jentene snakker om, samtidig som hun tilpasser det hun sier jentas nivå. (57:24 film 1)

I starten av samlingsstunden har de «runden rundt» slik at alle barna får si noe om hva en gutt er flink til. Gutten står framme med en voksen. Det nærmer seg Pias tur. Barnehagepedagogen sjekker ut med blikket om Pia har sitt oppmerksomhetsfokus på det som skjer i gruppen. Det har hun. Pia ser på de barna som snakker. Pia gjesper og snur seg mot barnehagepedagogen. De har blikkontakt, Pia smiler til henne og barnehagepedagogen smiler tilbake. Samtidig er det Pias tur til å si noe om hva gutten som står framme er flink til. En voksen spør henne og alle ser på henne. Pia svarer «huse fo..» litt utydelig, men den voksne gjentar det hun tror hun sier, og Pia protesterer ikke. Under denne seansen veksler barnehagepedagogen mellom å ha blikket på Pia og på den andre voksne. Det virker som om hun sjekker ut om Pia mener om hun er fornøyd med det hun er blitt «tolket» til å ha sagt. Og det gjør hun. (8:00 film 2)

Under påkledning før utelek bruker også barnehagepedagogen observasjon for å finne ut hvor Pia har sitt fokus for å finne ut hva Pia har for behov av støtte. Pia holder på å kle seg. Hun har reist seg og har begge beina inni dressen, og hun kommer ikke videre i påkledningen.

Barnehagepedagogen sitter framfor henne. Hun tar tak i ermene på dressen til Pia, mens Pia stikker armene inni. Barnehagepedagogen drar opp dressen over skuldrene hennes. Pia trenger hjelp til å ta på dressen, og barnehagepedagogen støtter og hjelper henne i det. Nå setter hun beina i dressen, men trenger hjelp til å få armene inni. Det neste blir at Pia gjør også dette selv. (45:25 film 2)

Pia sitter på benken i garderoben ferdig kledd foruten lua. Barnehagepedagogen sitter på kne foran henne. Pia har en vinterlue med klaffer og festing med knapp under haken. Hun tar på seg luen og bruker litt tid på å feste den. Barnehagepedagogen gir henne tid til dette. Hun ser på og observerer om Pia mestrer dette uten støtte. (48:30 film 2)

5.1.1 Drøfting av samspillselementet observasjon

Barnehagepedagogen søker oppmerksomhetsfokuset til Pia når hun smaker på muffinsrøra. Hun spør om den var god før hun sier hva Pia skal gjøre (først gjøre ferdig så kan du smake etterpå). Hun observerer og sjekker hele tiden ut hvor Pia har sin oppmerksomhet i frileken i stor gruppe og i tegneaktiviteten i forhold til om Pia trenger noe støtte. Barnehagepedagogen retter blikket sitt mot Pia for å observere hva hun holder på med, også når hun snakker med de andre barna virker det som om hun har kontroll og observerer hva Pia trenger av støtte. Hun søker Pias blikk, prøver å opprette blikkontakt, og er klar når Pia viser at hun trenger støtte. Og hun er klar til å respondere på hennes utspill når Pia er klar for å få hjelp.

Barnehagepedagogen viser tydelig at hun følger med på hvor Pia har sitt fokus, følelse og tilstand for å finne ut av hva hun trenger støtte til (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Barnehagepedagogen observerer at Pia har vansker med å delta med de andre barna under frilekene i stor gruppe og at hun trenger støtte i forhold til dette. Mange barn med spesifikke vansker holder seg ofte i utkanten av leken sammen med andre barn (jf Rygvold, 2009). Hun observerer også om Pia forstår hva barna snakker om i selve handlingen i leken.

Barnehagepedagogen forsikrer seg at Pia forstår ved å tilpasse til Pias når hun gjentar hva som blir sagt.

Mange barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med å gjøre seg forstått (Rygvold, 2009), noe barnehagepedagogen her virker å være obs på og klar til å støtte henne i situasjonen spesielt i samlingsstunden når hun sjekker ut om Pia føler seg forstått når hun har

sagt noe. Under påkledningen observerer hun også behov for støtte, og gir Pia akkurat nok slik at hun er i den nærmeste utviklingssonen (Bråten & Thurmann- Moe, 1996).

5.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser slik at barnet får erfare seg selv og sin relevans (Hafstad & Øvreeide 2011).

Barnehagepedagogen er anerkjennende når Pia sitter i en lekekasse i frileken i liten gruppe. Nedenfor lekekassen ligger noen småbiler som hun har tømt ut av kassen. Hun bøyer seg ned, tar opp en bil og setter seg ned i kassen igjen. «Dette er brannbi» sier hun og ser på barnehagepedagogen. «Ja det er brannbil» svarer barnehagepedagogen. «Nei, nei det er husebil» sier Pia med økende kraft i stemmen. «Ja det er sykebil» svarer barnehagepedagogen med samme intensitet i stemmen som Pia. Barnehagepedagogen reagerer også med anerkjennende inntoning og intensitet når Pia med roligere stemme sier «den si bæbu». «Ja det gjør den – den sier bæbu» svarer barnehagepedagogen. (10:47 film 1)

Barnehagepedagogen er også anerkjennende når Pia og barnehagepedagogen er på egentreningsrommet. Pia har funnet korgen med puslespill på oppfordring av pedagogen, etter å ha matchet bildet på korga med det første bildet på plata som ligger klar på bordet. Pia mister puslespillet i gulvet og barnehagepedagogen sier «Oi ...oh» med inntoning mens hun ser på Pia. (15:00 film 1)

Hun er også anerkjennende når Pia har lagt to brikker på puslebrettet som hun vil legge sammen. Hun prøver, men får de ikke til å passe. Barnehagepedagogen sier «jeg tror du må løfte de litt opp». Pia legger fra seg brikken hun har i hånden slik at hun kan bruke begge hendene når hun løfter opp brikkene. Pia får dem sammen. Hun lyser opp i ansiktet sitt og ser på barnehagepedagogen. «Sånn ja» sier barnehagepedagogen begeistret med innlevelse i stemmen mens hun ser på Pia. (15:58 film 1)

Litt senere har Pia satt sammen $\frac{3}{4}$ av puslespillet. «Sånn» sier hun med lys stemme, mens hun klapper over de siste brikkene hun satte sammen. Barnehagepedagogen ser på og sier «sånn ja» med lys stemme, med anerkjennende inntoning og intensitet i stemmen. (19:21 film 1)

Barnehagepedagogen reagerer med inntoning og tilpasset rytme når hun introduserer en bok sammen med Pia. Pia har funnet fram en korg med en bok i etter å ha matchet neste kort på «timeplanen» sin. Hun tar boka ut av korgen og barnehagepedagogen setter korgen enda mer til siden. Raskt retter barnehagepedagogen blikket mot boken mens hun tar på den og sier «Og hvem var det her da?» Pia står litt på tripp trapp stolen for å nå bort til bildet på framsiden av boka. Hun lener seg enda mer fram ser på bildet, peker og sier «de tar på lyset og de tose med lampa». «De kose med lampa» gjentar barnehagepedagogen. «Men går det bra da?» spør hun med trykk på *men* og *bra da*. «Nei» svarer Pia engasjert. (20:26 film 1)

Litt senere leker de med duplo i den individuelle språktreningen. Pia har akkurat tatt en duplokloss og plassert på toppen av en trapp hun har laget. Duploklossen er dobbelt så stor slik at den stikker litt utenfor de andre trinnene. Det ser ut som et springbrett. Pia sier «vi kan late som om dette er et hopp» med stigende entusiasme i stemmen etter hvert som hun formulerer setningen. Ved slutten av setningen ser hun opp på barnehagepedagogen, og da holder hun hendene lett knyttet opp ved siden av hver sin side av ansiktet i sin iver. Barnehagepedagogen svarer «ja det kan vi late som» med tilnærmet samme innlevelse i stemmen som Pia. (29:00 film 1)

Det samme gjør barnehagepedagogen når Pia har lekt litt rollelek med to duplofigurer for seg selv. Pia har bygd et høyt tårn av duplo og den ene figuren har hun hoppa ned fra tårnet med. Barnehagepedagogen sier «nå hoppa du kjempehøyt» og anerkjente ved å bekrefte det Pia gjorde. Barnehagepedagogen griper en figur og spør «kan han og få prøve?». «Ja» svarer Pia, «ikke dette da», mens hun har en figur i hver hånd og er i ferd med å sette dem ned på bordet. Pia har blikket mot figurene som hun holder på med. Barnehagepedagogen begynner å løfte figuren opp på tårnet. Idet hun setter figuren ned på tårnet sier hun «åå det va kjempehøyt». Pia kikker opp på figuren med genuin interesse. «Å dette va høyt» sier barnehagepedagogen, mens hun ser på Pia. «Ja, da må du hoppa på den» sier Pia og peker på en klosse som står litt under. Barnehagepedagogen har ved å anerkjenne det Pia holder på med fått inngang i leken igjen sammen med Pia, og fått mulighet til å utvide leken og språket i lek. (32:00 film 1)

Litt senere under i frilekene i stor gruppe, sitter Pia og barnehagepedagogen på hver sin side av et lite lekebord. Pia legger seg over bordet slik at hun har nesten hele kroppen på bordet.

Hun sier noe til barnehagepedagogen som jeg ikke hører. Barnehagepedagogen svarer «jeg er for lang». De har blikkontakt mens Pia setter seg ned på stolen igjen. To andre barn leker i dukkekroken også, men de er litt bortenfor dem. Pia sier noe igjen, og da bøyer barnehagepedagogen seg helt mot Pia. Nå har de ansiktet ca 15 cm fra hverandre en liten stund, før barnehagepedagogen retter seg opp igjen på stolen sin mens hun nikker samtidig som de har veldig god blikkontakt. Det virker som om de deler noe personlig da de har blikkontakt. Barnehagepedagogen nikker bekreftende og anerkjennende og Pia får gjennom dette erfare sin relevans ved at den voksne reagerer anerkjennende. (44:50 film 1)

Barnehagepedagogen er også anerkjennende senere i frileken. Hun sitter på stolen ved bordet og har en dukke på fanget. Pia går litt rundt med en lekehammer og dunket litt på forskjellige ting i dukkekroken. Det virker som om hun er i en rolle. Pia går bort til bordet hvor barnehagepedagogen sitter og tar tak i en lekeiskrem som står på bordet. Pia ser på den og sier «banker på isen». Barnehagepedagogen ser på Pia og nikker anerkjennende på hennes initiativ, mens hun sier «den er hard». Pia nikker. (49:45 film 1)

En voksen snakker om historien i en bok under samlingsstunden, og barna sitter på hver sin stol i en halvsirkel. Pia tar seg i ansiktet, gjesper og legger hodet ned på fanget til barnehagepedagogen og lukker øynene et øyeblikk. Barnehagepedagogen stryker vekk håret som kommer i ansiktet til Pia. Hun bøyer seg ned og sier noe til henne. Pia nikker og reiser seg opp igjen mens hun gjesper. Her reagerer barnehagepedagogen med anerkjennende inntoning til Pia gjennom å la henne ligge et øyeblikk på fanget. (17:15 film 2)

Noe barnehagepedagogen også viser når Pia ved matbordet med et lite smil om munnen tar majones på nesen. Hun ler og snur seg mot barnehagepedagogen. Barnehagepedagogen utbryter «nei men Pia» og smiler. Pia tar papir opp mot nesen og tørker det av. (30:15 film 2)

Når de skal kle seg for utelek får Pia hjelp av barnehagepedagogen til å fikse løshalsen innenfor dressen slik at det ikke skal bli klumper under dressen. Pia står oppreist foran barnehagepedagogen som sitter på knær. Pia lener seg helt frem til barnehagepedagogen som tar i mot henne. Pia reiser seg opp igjen, søker mot pedagogens blikk og ler. «Boink» sier barnehagepedagogen og tar henne på magen, og smiler tilbake. Barnehagepedagogen er anerkjennende ved å være med på utspillet til Pia om å tøyse litt sammen. (46:00 film 2)

Pia står nesten ferdig påkledd. Hun kikker rundt seg etter vottene. Barnehagepedagogen finner dem på gulvet, tar dem opp, ser på Pia og sier «vottene må du ha på deg vett du». Pia setter seg og strekker frem den ene hånden litt utålmodig. Pia tar den andre votten ut av hånden på pedagogen, mens hun sier «eg kan ta den». Pedagogen svarer «ja den kan du ta på». Og Pia tar den på alene. Barnehagepedagogen er bekreftende og anerkjennende til Pias forslag. (48:50 film 2)

5.2.1 Drøfting av samspillselementet anerkjennelse

Videoklippene viser at barnehagepedagogen bruker anerkjennelse som et samspillselement i forhold til Pia. Hun viser dette ved at hun har tilpasset rytme og intensitet i forhold til Pias initiativ når Pia skal bestemme seg for om det er brannbil eller sykebil i frileken i liten gruppe. Hun bruker inntoning og tilpasser også stemmen når Pia mister puslespillet ned på gulvet. Samtidig punktuerer (Hafstad & Øvreeide, 2011) barnehagepedagogen Pias opplevelse (les forbauselse) ved å forsterke/ understreke at hun mistet puslespillet på gulvet ved å si «oi» med tilpasset stemme lik Pias. Slik at Pia får anledning til å kjenne igjen og forsterket følelsen i den voksnes respons (Hafstad og Øvreeide, 2011). Her er det emosjonell inntoning i samspillet og en gjensidig anerkjennelse av hverandre som Hafstad & Øvreeide (2011) kaller «kjærlighetsbekreftelse», og Stern «moments of meeting».

Videoklippene viser at barnehagepedagogen er anerkjennende når hun er sammen med Pia på den individuelle språktreningen. Hun reagerer med inntoning og tilpasset rytme og intensitet i stemmen når de leser i bok og leker med duplo. Barnehagepedagogen kan også nikke anerkjennende med hodet for å bekrefte og understreke at det stemmer det som Pia foreslår. Ofte gjentar hun i tillegg det som Pia da sier. Slik jeg tolker barnehagepedagogen kan dette ha to hensikter i tillegg. For det første snakker Pia litt utydelig, og gjentakelse kan være med på å hjelpe Pia til å høre hvordan det egentlig skulle ha blitt uttalt. For det andre kan det også være en hjelp for barnehagepedagogen å sjekke ut at hun selv har forstått Pia. Barn med spesifikke språkvansker trenger ofte gjentakelser for å lagre nye ord i langtidsminnet, og de har ofte en utfordring i forhold til språkets formside (Rygvoid, 2009).

I påkledning før uteleken begynner Pia å tøyse med å lene seg fremover mot barnehagepedagogen mens hun hjelper henne. Barnehagepedagogen er anerkjennende ved at hun er med på «tøysent» og smiler tilbake til henne.

Barnehagepedagogen bekrefter også anerkjennende når Pia har et forslag om at hun vil selv ta på votten. Hun anerkjenner at dette kan Pia klare ved å si «ja den kan du ta på» når Pia foreslår dette.

5.3 Tid og rom til å reagere

Dette elementet i samhandlingen handler om at barnet må få tid og rom til å reagere, slik at det kan oppleve sin reaksjon som interessant og relevant.

Barnehagepedagogen gir Pia tid og rom til å reagere blant annet når de leser i en bok i den individuelle språktreningen. Pia og barnehagepedagogen sitter overfor hverandre ved et bord. Barnehagepedagogen forteller og lar Pia komme med kommentarer. Egentlig forteller de historien i lag. Barnehagepedagogen blar i boka. Pia peker på en bamse og sier med trist stemme «det blør». «Ja det blør» sier barnehagepedagogen med trist stemme. Etter litt sier hun «Det gjør så vondt for bamsen». Pia fortsetter å se ned i boka. Barnehagepedagogen ser på Pia, og gir henne litt tid til å se før hun spør «Hvem er det som kommer da?» Samtidig blar hun til neste side. «Mamman» utbryter Pia letta mens hun ser ned i boka. (24:25 film 1)

Barnehagepedagogen gir henne også tid til å reagere når de er i rollelek med duplo figurer. Barnehagepedagogen er ute og rir med sin figur, hun holder figuren med høyre hånd. «Eg vi sitte på» sier Pia med veldig lys stemme (i rolle). «Vil du sitte på?» spør barnehagepedagogen. «Ja» svarer Pia, og prøver å sette sin figur oppå hesten. Pia sier «æa æa» og hun får ikke til å sette sin figur fast oppå hesten. Barnehagepedagogen spør om det er vanskelig og gir henne tid til å svare. Etter å ha prøvd litt til svarer Pia «Ja går ikke an». (28:00 film 1)

Og når barnehagepedagogen lar Pia få bevege seg i dukkekroken under frileken i større gruppe. Pia finner ting som hun hamrer på med en lekehammer hun holder i hånden, samtidig som hun går litt til og fra i forhold til samspill med barnehagepedagogen. (47:39 film 1)

Helt på slutten av måltidet sitter de og spiser muffins. Pia spiser på muffinsen sin. Barnehagepedagogen tar en bit av sin muffins, ser på Pia og oppnår blikkontakt, og sier «Mmm den va god». Pia ser på henne og får dermed anledning til å erfare seg selv ved at barnehagepedagogen reagerer med tilpasset rytme til hennes oppmerksomhetsfokus og følelse som handler om at dette var godt. (37:45 film 2)

5.3.1 Drøfting av samspillselementet tid og rom til å reagere

At barnehagepedagogen gir Pia tid og rom til å reagere viser seg tydelig når de leser bok sammen under den individuelle språktreningen. Hun bekrefter og gjentar det Pia sier, og venter med å bla videre til Pia har sett seg ferdig. Barnehagepedagogen gir henne den tiden hun trenger til å reagere, til å prosessere den voksnes innspill, og kunne utarbeide et svar ut ifra dette slik Hedenbro & Wirtberg (2000) sier er viktig i dialogen.

Barnehagepedagogen gir også Pia tid og rom i frileken i stor gruppe. Pia går litt rundt og banker med en lekeis. Mange barn med språkvansker er litt i utkanten av frileken (Rygvdal, 2009). Barnehagepedagogen lar henne få være litt i utkanten, samtidig som hun observerer om hun trenger støtte og triangulerer henne inn i leken når anledningen til dette byr seg. Dette er også i tråd med å støtte i forhold til Vygotsky`s nærmeste utviklingssone.

Under måltidet viser barnehagepedagogen at hun bruker dette samspillselementet når Pia spiser sin muffins. Barnehagepedagogen observerer følelsen til Pia om muffinsen (den var god). Hun søker Pias blikk, og setter ord på Pias følelse ved å si «mmm den va god». Barn som har spesifikke språkvansker er ofte lite verbale (Bele, 2009).

5.4 Opprettholdelse av rytme

Dette utviklingsstøttende elementet handler om at den voksne tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger i dialogen, slik at barnet får hjelp til å fastholde rytmen (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Dette gjør barnehagepedagogen i duploleken under den individuelle språktreningen med Pia. Barnehagepedagogen har gått opp deler av trappa med en duplofigur. Pia har sett på, tar i figuren og sier «stå der». «Ska den stå der?» spør barnehagepedagogen. «Ja» svarer Pia. Barnehagepedagogen reagerer anerkjennende til Pias initiativ om forslag samtidig som hun finner en annen figur og går opp trappen med. Pia tar opp to andre figurer mens hun ser på figuren til barnehagepedagogen som foreslår «du kan være bestemor». Her kommer barnehagepedagogen med forslag og tilfører noe nytt. (27:19 film 1)

5.4.1 Drøfting av samspillselementet opprettholdelse av rytme

Barnehagepedagogen viser at hun bruker opprettholdelse av rytme som et samspillselement i duploleken under den individuelle språktreningen til Pia. Hun anerkjenner Pia i forhold til hennes forslag om hvor duplofiguren skal stå. Pia får en relasjonell anerkjennelse på sitt utspill, ved at barnehagepedagogen tilkjenner at hun hører henne og følger med på hva hun mener (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Samtidig utvider hun leken ved å foreslå at Pia kan være bestemor. Hun gir Pia noe nytt å reagere på og som er med på å opprettholde leken og rytmen av dialogen i den.

5.5 Selvregistrering og konsentrasjon

Selvregistrering og konsentrasjon handler om at den voksne snakker om det barnet gjør og opplever slik at barnet får hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse (Hafstad & Øvreeide, 2011).

I frilek i liten gruppe leker Pia, en annen jente og barnehagepedagogen med lekedyr.

Barnehagepedagogen synger «en elefant går marsjerende» mens hun går rundt med en lekeelefant. Pia går etter med elefanten sin. De nærmer seg gulvteppet med tall på. «Ikke gå der» sier Pia og peker på en firkant på teppet. «Nei» svarer barnehagepedagogen «eg kan gå sånn» og så går hun utenom firkanten med elefanten. «Pia du sa at det var...» sier barnehagepedagogen. «Brent» svarer Pia. Barnehagepedagogen snur elefanten og synger videre. Pia hadde tidligere i leken sagt noe om det området på teppet, og ved at barnehagepedagogen husket dette og viste at hun husket det ved å spørre henne, hjelper hun Pia til å registrere seg selv, og hun viser henne at det hun gjør/bestemmer er viktig i forhold til hvordan leken kan utforme seg. (6:20 film 1)

Litt senere i frileken i liten gruppe har Pia beveget seg litt vekk fra teppet med lekedyr mot en kasse med legoklosser. Hun har med seg en elefant i hver hånd og hun er i rollen ennå. Dette hører jeg ved at hun har rollestemme til elefanten. Den andre jenta har beveget seg mot barnehagepedagogen og snakker med henne om noe. Pia snur seg mot barnehagepedagogen, holder opp den ene elefanten og sier «dette er babyen». «Er det babyelefanten?» spør barnehagepedagogen. «Ja» svarer Pia. «Ja» svarer barnehagepedagogen bekreftende på en måte som viser at her får Pia hjelp til å opprettholde sin interesse. (9:35 film 1)

Dette gjør hun også under den individuelle språktreningen når Pia har tømt ut to isbokser med diverse duplo på bordet. Pia begynner straks å sette sammen duploklosser mens hun småsnakker. Barnehagepedagogen spør om hun skal bygge høyt. «Nei» svarer Pia. Hun får tid til å bygge ferdig det hun holder på med. Det blir en trapp. Barnehagepedagogen spør «hvem skal du være i dag da», og mener hvilken figur hun skal være. Pia svarer ikke, hun tar bare flere trapper og bygger. Pia får mer tid. Hun var ikke klar til å begynne på noen rollelek ennå. Hun fortsetter å bygge trappen – flere trinn. Pedagogen sier «skal du lage flere trapper». «Hmm» svarer Pia bekreftende «og da kan vi gå opp der». «Ja da kan vi gå opp der» svarer barnehagepedagogen. Barnehagepedagogen finner en duplofigur, leker at hun går med den og spør «hei hei kan jeg få prøve trappa di?». «Ja» svarer Pia engasjert og smiler. Hun ser spent på duplomannen og det ser ut som om hun tenker «greier han det? Virker trappa mi?» Pia får her hjelp av barnehagepedagogen til å komme i gang med leken. (24:00 film 1)

Barnehagepedagogen hjelper også Pia til å opprettholde sin interesse i samlingsstunden når en gutt går rundt i halvsirkelen med et bilde av sangen de nå skal synge. Pia sier «eg så ikke». Men gutten hører det ikke. Barnehagepedagogen gjentok for henne litt høyere «så du ikke?». Dette hørte den voksne som ledet samlingsstunden og ba gutten gå ned engang til med bildet til Pia. Hun fikk se hva som var på bildet, og fikk på denne måten hjelp av barnehagepedagogen til å opprettholde sin interesse for hva som skjedde i samlingsstunden.

5.5.1 Drøfting av samspillselementet selvregistrering og konsentrasjon

Barnehagepedagogen bruker dette samspillselementet når hun støtter Pia i frileken i liten gruppe når de leker og synger med lekeelefantene. Pia stopper barnehagepedagogen i forhold til å gå inn på en spesiell rute på teppet som ligger på gulvet. Hun går utenom og begynner på en setning «Pia du sa det var...» slik at Pia svarer «brent». Barnehagepedagogen begynner på en benevnelse om hvorfor de ikke skal gå der som Pia avslutter. Det å benevne skaper i følge Hedenbro & Wirtberg (2002) konsentrasjon og fokusering av det som skjer, og man legger forutsetninger for en mer kraftfull opplevelse.

Barnehagepedagogen benevner mye det Pia gjør i hele videosekvensene. Når Pia sier f.eks «dette e babyen», så utvider barnehagepedagogen det ved å spørre «er det babyelefanten?» slik at Pia gjør seg mer forstått sosialt sett. Barnehagepedagogen stiller et relevant spørsmål, slik at Pia får hjelp til å utfylle begrepet elefant og baby. Dersom man skal stille spørsmål til

barna i denne sammenheng, mener Hafstad & Øvreeide (2011) at de skal være relevante. Barnehagepedagogen sier med dette at hun forstår hva Pia mener, slik at hun kan føle seg ivaretatt og oppleve trygghet og rammer (Hafstad & Øvreeide, 2011). Det å benevne dette er babyelefanten også innenfor den nærmeste utviklingssonen slik Vygotsky mener.

Barnehagepedagogen hjelper også Pia i samlingsstunden ved at hun satte ord på at Pia ikke fikk sett hva som er på bildet som en gutt gikk rundt med. Bildet var av en sang som de skulle synges i etterkant. Når barnehagepedagogen fikk sagt at Pia ikke fikk sett ordentlig, ble den andre voksne var dette slik at Pia fikk mulighet til å se det på nytt og dermed kunne konsentrere seg om sangen som skulle foregå i etterkant.

5.6 Hjelp til struktur og forutsigbarhet

Dette utviklingselementet handler om at den voksne må hjelpe barnet med struktur og forutsigbarhet gjennom å snakke om hva som skjer, hva som skal skje og har skjedd, hva barnet opplever, skal oppleve og har opplevd slik at barnet får oversikt, kan orientere seg og føler seg inkludert i situasjonen (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Akkurat dette gjør barnehagepedagogen under den individuelle språktreningen. Puslebrettet er klart på bordet og brikkene ligger på den høyre siden av brettet. Barnehagepedagogen snur brikkene slik at de ligger med bildet opp. I mens har Pia prøvd å sette to av brikkene sammen. I det barnehagepedagogen er ferdig med å snu brikkene, legger også Pia brikkene fra seg. Barnehagepedagogen ser på alle brikkene og spør: «Hvilken skal du begynne med?». Ved å gjøre dette hjelper barnehagepedagogen Pia med å komme i gang med puslingen. Hun viser henne en struktur i forhold til å legge puslespill. Hun hjelper henne til med å tenke over hvilken brikke det er lurt å begynne med. Pia ser på brikkene, tar opp tre puslebrikker og sier «hesten». Da er Pia i gang. (15:40 film 1)

Det samme gjør barnehagepedagogen litt senere i språktreningen. De er nettopp ferdige med å lese i en bok. Barnehagepedagogen sier til Pia «da kan du rydde på plass». Mens Pia setter korgen med boken på plass, tar barnehagepedagogen frem en treplate med bilder festet på med borrelås. Det er ett bilde igjen på treplaten. Hun viser fram platen til Pia og sier; «så må du ta korte og finne fram neste korg». Pia tar kortet fra plata, snur seg og henter korgen, mens hun sier «Jeg klarer det jeg». «Ja du klarer det du» anerkjenner barnehagepedagogen. Her gir

barnehagepedagogen hjelp til struktur og forutsigbarhet med bildene på treplaten. Det blir som en timeplan. (24:32 film 1)

Ved å fortelle hva som skal skje om litt, hjelper barnehagepedagogen Pia med å forberede seg til å avslutte en aktivitet. I egentreningsaktiviteten sitter Pia og barnehagepedagogen ved bordet og Pia er opptatt med å bygge duplotårn. «Du Pia», sier barnehagepedagogen og ser på Pia. «Når du har bygd opp det så må vi rydde», sier hun og viser ryddetegnet med hendene sine. Pia fortsetter med å bygge. Litt etter er Pia ferdig med tårnet og barnehagepedagogen setter fram isboksen til å legge duploen i. Pia og barnehagepedagogen legger duploen i boksen. Pia får her forutsigbarhet i forhold til å avslutte en aktivitet. (36:00 film 1)

Det samme gjør barnehagepedagogen ved overgang fra tegneaktivitet til samlingsstund. Pia sitter ved bordet og det er tid for å avslutte tegneaktiviteten. Barnehagepedagogen sitter på huk ved siden av henne og sier «når du har gått ut i hylla din med dette her, så skal vi ha samling». Pia går ned fra stolen, sier «hmm» bekreftende, og går ut i garderoben for å legge arket i hylla si. Hun sier «pappa» på vei ut, og barnehagepedagogen svarer «ja pappan din kan få det». Barnehagepedagogen forteller Pia trinn for trinn overgangen til å avslutte tegneaktiviteten hva hun skal gjøre. (3:45 film 2)

Barnehagepedagogen støtter også Pia ved overgangen fra samlingsstund til måltidet. Alle barna sitter i halvsirkel på avdelingen. Den voksne som leder samlingsstunden har gitt en felles beskjed om at i dag er det slik at noen skal sitte på kjøkkenet og spise og noen skal sitte her inne i dette rommet og spise. Hun sier opp ett og ett navn i forhold til hvem som skal sitte hvor. Når hun kommer til Pia ramser hun opp flere som skal sitte her på kjøkkenet sammen med Pia. Barnehagepedagogen som sitter ved siden av Pia bøyer seg ned mot Pia, og sier «du skal sitte her». Pia nikker. Ved å gjøre dette hjelper barnehagepedagogen Pia i forhold til forutsigbarhet og struktur. Hun sikrer seg at Pia får med seg denne fellesbeskjeden. (19:20 film 2)

Ved starten av måltidet sier Pia «eg vil ha knekkebrød» når barnehagepedagogen tilbyr henne skive. Hun gjentar dette flere ganger mens barnehagepedagogen tilbyr skiver til de andre barna. Hun bekrefter «Ja du vil ha knekkebrød». Når hun er ferdig med å tilby skiver til de andre barna tar barnehagepedagogen opp fatet med knekkebrød, snur seg mot Pia og sier «verså god». Pia forsyner seg med et knekkebrød. Her hjelper barnehagepedagogen Pia til å

vente på tur. Hun bekrefter at hun hører Pias ønske om knekkebrød. Men gjør seg ferdig med å tilby skiver til de andre barna, slik at Pia må vente til det blir hennes tur. (20:20 film 2)

Mens Pia og barnehagepedagogen har snakket sammen, har de andre rundt bordet snakket om å se på film. Barnehagepedagogen har fått dette med seg og bøyer seg ned mot Pia igjen og sier: «hørte du hva dem prata om? At i morgen ska me sjå film». Pia sier: «ja film» entusiastisk. Og så sier barnehagepedagogen «liker du å se film?» «Ja» svarer Pia entusiastisk. Barnehagepedagogen hjelper Pia med å forberede henne på hva som skal skje dagen etter. (35:00 film 2)

Barnehagepedagogen hjelper Pia i overgangen fra inneaktiviteter til utelek. Pia sitter på benken på sin plass i garderoben. Hun har fått på dressen, og får nå hjelp av barnehagepedagogen som sitter på kne foran henne og tar på henne tjukke sokker. Barnehagepedagogen ser på Pia og spør «hva skal du gjør når du kommer ut i dag da?» Pia svarer «jeg skal leke med...» Pedagogen hjelper her Pia til å tenke over hva hun skal gjøre når hun kommer ut. Noe som igjen er med på å lage forutsigbarhet for henne om hva som skal skje når hun kommer ut. (48:00 film 2)

5.6.1 Drøfting av samspillselementet hjelp til struktur og forutsigbarhet

Barnehagepedagogen viser at hun hjelper Pia med struktur og forutsigbarhet mange ganger i løpet av videoopptaket. Hun hjelper Pia ved å spørre hvilken brikke hun skal begynne med når hun skal pusle, og dermed viser hun at det er lurt å tenke på starten når man pusler ved å vise at man kan begynne i et hjørne.

Barnehagepedagogen hjelper Pia ved en overgang til en annen aktivitet ved å beskrive for henne hva som skal skje nå og hva hun må gjøre i forhold til dette. Under den individuelle språktreningen bruker de en timeplan laget av en treplate med bilder på kurver som hun skal matche for å gjøre neste aktivitet. Pia har akkurat avsluttet med å lese i en bok, og barnehagepedagogen tar fram treplaten med bildene som fungerer som en liten plan over egentreningsaktiviteten. På denne måten hjelper hun Pia til å få struktur på hva som skal skje og oversikt over hva hun skal gjøre. Dette er i følge Hafstad & Øvreide (2001) med på å

bygge opp daglig rutine med gjenkjenning, trygghet og erfaring av at de mestrer. Og Pia får anledning til å oppleve gode og gjensidige følelser.

Litt senere i språktreningen forteller barnehagepedagogen Pia at de snart skal avslutte aktiviteten. Hun hjelper også Pia ved måltidet når hun gjør Pia oppmerksom på hva noen andre har sagt om at de skal se film dagen etterpå. Ved å fortelle henne og hjelpe henne til å ha fokus på hva skal skje er hun også med på å skape struktur og forutsigbarhet jf Hafstad & Øvreeide (2001). Dette gjør barnehagepedagogen også når Pia holder på å kle seg for å gå ut å leke. Da spør hun hva hun skal gjøre når hun kommer ut, og Pia svarer. Dette hjelper Pia til å være i forkant i forhold til hva som skal skje når hun kommer ut i leken.

Ved å gjenta for Pia, i overgangen fra samlingsstund til måltid, hva som blir sagt i en felles informasjon til gruppen hjelper barnehagepedagogen Pia i å være forutsigbar i forhold til hva som skal skje. For mange barn med spesifikke språkvansker kan det være vanskelig å oppfatte lange komplekse setninger (Rygvold, 2009), noe barnehagepedagogen også ser ut til å være obs på ved å gjenta ting som blir sagt i fellesskapet for Pia.

5.7 Positiv ledelse

Positiv ledelse handler om at den voksne forteller barnet trinnvis hva det kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket slik at barnet får hjelp til mestring og retning for positiv energi (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Barnehagepedagogen bruker positiv ledelse for å støtte Pia i frileken i liten gruppe inne på et lite rom i barnehagen. Pia holder i en kasse som er full av deler til togbane. Kassen står i en hylle en halv meter over gulvet. Pia er på vei til å ta den ut. «Den er tung» sier Pia litt trist i stemmen sin. «Ja den er så tung» svarer barnehagepedagogen entusiastisk, «den andre kassen med småbiler er lettere». Pia tar tak i den andre kassen løfter den ned og sier «åhh» med et mestringslys i øynene. Pia har nå fått hjelp til mestring og retning for positiv energi av barnehagepedagogen. (09:57 film 1)

Litt senere i leken får Pia hjelp til å slutte av aktiviteten ved at barnehagepedagogen viser hva Pia skal være opptatt av i handlingssøyeblikket. Pia sitter i lekekassen mens den andre jenta fyller småbiler oppi kassen. Hun sitter på kne foran Pia og barnehagepedagogen sitter på kne ved siden av henne. Det har nå nærmet seg tid for å slutte av leken, og å begynne med den

individuelle språktreningen. Den andre jenta pøser på med småbiler, mens barnehagepedagogen bøyer seg ned og søker Pias blikk, og spør «Hva skal vi gjør da? Hvordan skal du komme deg opp da?» Pia svarer ikke. «Og vi som skulle på rommet og jobbe» sier barnehagepedagogen. Det er litt pause i dialogen. Pia later som om hun spiser bilene med en skje hun har i hånden. «Dette er maten min» sier hun mens hun peker på småbilene. «Er det maten din» sier barnehagepedagogen mer som en bekreftelse enn som et spørsmål. «Dette er mat» sier Pia. «Ja vi kan late som om det er mat» sier pedagogen. Nå har den andre jenta tatt en småbil og later som om hun spiser den. Det gjør barnehagepedagogen også. Da ser Pia på henne og møter blikket hennes. Den andre jenta vil hjelpe Pia opp av kassen og tar tak i hånden hennes og vil dra henne opp. «Neei» sier Pia med tydelig misnøye i stemmen. «Nei det går ikke» sier barnehagepedagogen. «Vi må spise mer» sier hun og tar opp en småbil til og later som om hun spiser. Både hun og den andre jenta tar biler ut av kassen mens de lager spiselyder «nam nam.» Pia ser på bilene som de tar ut av kassen. «Skal vi se om det går an no» sier barnehagepedagogen. Pia reiser seg opp. «Det var bra» sier Barnehagepedagogen. Pia hopper ut av kassen og opp i fanget til barnehagepedagogen. Nå er hun klar for å skifte aktivitet. Barnehagepedagogen ser Pias retning for energi og lar henne få tid i denne overgangen til å avslutte det de holder på med. (Ca12:40 film 1)

En annen måte å vise retning for energien er å vise trinnvis hva barnet skal gjøre. Dette gjør barnehagepedagogen under bakeaktiviteten når hun og Pia skal lage muffins. De andre barna har laget muffins tidligere, så Pia og barnehagepedagogen setter seg ved kjøkkenbordet. Barnehagepedagogen sitter til høyre for Pia. Hun hjelper Pia med å tørke hendene etter at hun har vasket de. Pia ser på mens hun gjør det. Barnehagepedagogen sier «Kan du brette opp genseren på armene sånn», og så viser hun på egen genser. Pia ser på armene hennes og drar genserermene opp. Dette er oppstart av aktiviteten og en del av det å gjøre seg klar. Pia får hjelp til mestring og retning for sin energi. «Sånn» sier pedagogen når Pia er ferdig og trekker stolen sin nærmere bordet. Pia ser ned på gulvet og trekker sin stol nærmere også. Pia er klar for bakeaktivitet. (37:40 film 1)

Pia er klar til å begynne å lage muffins. Hun strekker hånden frem og tar en papirmuffinsform bort til seg. Barnehagepedagogen setter en skål med muffinsrøre litt til venstre framfor henne. Pia har hendene under bordet og ser oppi skålen. Samtidig sier barnehagepedagogen «da skal du ha det oppi her», og peker på muffinsskåla og deretter på muffinsformen. Her hjelper barnehagepedagogen til med å vise hva Pia skal gjøre og ha fokus på. (37:50 film 1)

Litt senere i bakeaktiviteten søler Pia utenfor muffinsformene når hun skal ta muffinsrøre oppi. Barnehagepedagogen spør «skal jeg vise deg en ting?». Pia svarer ikke. «Se her Pia», sier barnehagepedagogen igjen. De har begge felles fokus mot muffinsrøren, «om du bruker begge skjeene så gjør du sånn», hun løfter ene skjeen med røre over til muffins forma, «og så tar du av røra med den andre skjeen.» Pia ser på hva barnehagepedagogen gjør. «Kan du prøve på det», spør barnehagepedagogen. «Ja» sier Pia og tar ivrig etter skjeene.

Barnehagepedagogen viser hvordan Pia kan gjøre det skritt for skritt for ikke søle. (39:00 film 1)

Under samlingsstunden venter alle barna på at cd spilleren skal starte som backup til sangen de skal synge. Pia sitter ved siden av barnehagepedagogen. Hun lener seg mot henne og klyper barnehagepedagogen i nesen mens hun smiler. Barnehagepedagogen tar hånden hennes ned, men Pia klyper igjen fremdeles med et smil om munnen. Barnehagepedagogen sier noe utydelig, og Pia klyper henne i nesen igjen. Barnehagepedagogen peker mot det som skjer framme og sier «hør nå begynner sangen». Pia nikker, snur seg, og setter seg lengre inn på stolen. Nå har hun fått hjelp til retning for sin energi og har blikket mot det som skal skje fremme. (11:54 film 2)

Litt senere i samlingsstunden får hun også hjelp til retning for sin energi. Pia har satt seg på stolen etter å ha vært på gulvet i bevegelsen til en sang. Når hun setter seg, kommer hun borti beina til barnehagepedagogen som har beina i kryss. Hun reiser seg igjen, og setter seg over beina til pedagogen og begynner å gynge mens hun har et smil om munnen.

Barnehagepedagogen fører henne tilbake til stolen. (14:15 film 2)

Høytlesningen i samlingsstunden handler om et lite dyr. Den voksne som leser gjør om stemmen sin når hun leser det handlingsfiguren i boka sier. Kort etter begynner Pia å si noe med pipestemme, mens hun ser ned i gulvet. Barnehagepedagogen bøyer seg ned mot henne og sier noe jeg ikke hører. Pia tier stille og retter oppmerksomheten igjen mot det den voksne forteller. Her støtter pedagogen Pia ved å gi henne hjelp i forhold til å ha retning mot det som skjer i samlingsstunden. (14:50 film 2)

Eller som ved måltidet når alle venter på at alle skal bli klare til å starte måltidet. Pia tar mot en skål som står på bordet og sier «fisk». Barnehagepedagogen stopper henne ved å si «nå skal vi synge». Pia stopper opp i handlingen sin og de begynner å synge. Pia får igjen hjelp til retning for sin energi. (19:59 film 2)

De er ferdige med å synge for maten og Pia hopper opp og ned på stolen men hun sier «eg og vil ha fisk». Barnehagepedagogen som akkurat har snakket med en annen gutt snur seg til Pia og sier «du ska få fisk etter han». Pia venter litt til før hun strekker seg litt utålmodig mot fisken over bordet. Gutten er ikke ferdig ennå med å ta på makrell. Barnehagepedagogen sier til Pia «du kan spørre han du». Pia ser på gutten og sier «kan eg få fisk?». Både barnehagepedagogen og Pia ser mot gutten som sitter på andre siden av bordet. Gutten svarer «hmm» og sender fatet med fisk til Pia, som tar fornøyd imot. Barnehagepedagogen sier «se der sendte han, så bra». Barnehagepedagogen leder Pia positivt ved å fortelle henne hvordan hun kan gjøre for å få fisken som hun vil ha på knekkebrødet sitt. (21:13 film 2)

En voksen kommer inn på avdelingen med muffins som de har laget tidligere samme dag. Hun sier høyt til alle «vi venter til alle har spist opp». Da Pia rett etterpå har spist opp sitt knekkebrød peker hun på muffinsene og sier «eg vil ha sånn muffins» Barnehagepedagogen leder Pia positivt med å si «ja men du må vente til Per og Pål har spist opp». Pia venter. (36:30 film 2)

Pia er ferdig å spise. Hun går ned fra tripptrapp stolen og går ut mot garderoben. Barnehagepedagogen sitter ved bordet sammen med to gutter, reiser seg og sier «Pia». Pia kommer ikke tilbake. Hun går etter og når henne igjen i gangen. De kommer inn på avdelingen, mens Pia ler. Pia går til bordet, tar koppen og tallerkenen og setter på trillebordet før hun går ut i garderoben. Her hanker barnehagepedagogen Pia inn ved hjelp av positiv ledelse. Hun henter henne, og Pia vet selv hva hun skal gjøre før hun kan gå i garderoben. (43:00 film 2)

Ved påkledning til utelekene sitter Pia på en benk og strekker fram den ene foten mot barnehagepedagogen. Hun legger dressen rette veien ned på gulvet, og sier til Pia «Nå kan du ta på dressen din». Pia stikker beina litt nedi dressen. Barnehagepedagogen drar den opp slik at hun får den i hendene, samtidig som hun sier «du klarer dette selv». «Nei» sier Pia. Barnehagepedagogen slipper dressen, setter seg litt opp, men fortsatt på kne og ser på Pia. Pia drar beina ut i dressen, reiser seg opp og setter seg ned igjen. Hun ler mot barnehagepedagogen. Barnehagepedagogen gjentar «det klare du sjøl». Pia reiser seg opp igjen, tar tak i dressen med begge hendene og drar til. Men hun får ikke beina ut av dressen. Pia setter seg ned igjen. Barnehagepedagogen tar ene hånden inn i dressfoten og fører foten hennes ut. Hun ser på Pia og sier «e du der». Pia svarer «ja». Hun gjør det samme med den andre foten. Pia får her hjelp til mestring og retning for energi. (44:23 film 2)

5.7.1 Drøfting av samspillselementet positive ledelse

Barnehagepedagogen leder Pia positivt i mange situasjoner. Dette gjør hun ved å foreslå at Pia kan prøve å bruke en annen lekekasse enn den hun prøver å løfte. Hun setter ord på at den er tung da hun ser at Pia ikke klarer å løfte den. Dette er i tråd med Hafstad & Øvreeide (2011) som sier at barn trenger tilpasset informasjon om hva det kan gjøre med anerkjennelse og støtte når barnet er i gang med å gjøre det. Pia får hjelp til mestring og retning for positiv energi. Barnehagepedagogen forteller også trinnvis hva Pia skal gjøre i for eksempel starten av bakeaktiviteten hvor Pia lager muffins. Hun viser at hun skal brette opp ermene på genseren, og trekker stolen sin nærmere bordet samtidig som hun sier «sånn» for å understreke at nå er de klar til å starte. Barnehagepedagogen hjelper Pia ved overgang fra en aktivitet til en annen, ved å være anerkjennende og gå inn i selve aktiviteten og hjelpe Pia med å lede henne positivt trinn for trinn hvordan de nærmer seg en avslutning. Hun blir med på å ta bilene ut av kassen ved å late som om hun spiser dem, og dermed gir hun anerkjennende signaler underveis som støtter handlingen mot å avslutte aktiviteten.

Barnehagepedagogen leder også Pia positivt når Pia vil tøyse og vil klype henne i nesen, eller gynte på beina hennes. Da leder hun Pia til å ha retning mot det som skal skje ved å peke mot det hun skal ha oppmerksomheten mot og føre henne tilbake til der hvor hun skal sitte. I samlingsstunden minner hun også Pia på å ha fokus mot det som skal skje når hun begynner å lage pipelyder. Pia blir minnet om hva hun kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket, slik at hun får hjelp til mestring og får retning for positiv energi (Hafstad & Øvreeide, 2011).

5.8 Stoppsignaler

«Stoppsignaler» handler om stoppsignaler som barnet sender ut blir respektert av den voksne og at barnet får hjelp til en god avslutning av det det holder på med (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Pia og barnehagepedagogen er på treningsrommet og har individuell språktrening. «Høne pøne» sier Pia mens hun legger den siste brikken på plass på brettet. Hun ser opp på barnehagepedagogen, sier «ferdig» og virker fornøyd. «Ferdig» gjentar barnehagepedagogen mens hun gjør ferdigtegnet med hendene og legger raskt til «så fint». Her blir Pia respektert

for at hun er ferdig med å pusle, og hun får satt ord på det med både tegn og tale av barnehagepedagogen. (19:30 film 1)

Pia og barnehagepedagogen sitter ved et bord på kjøkkenet. Helt i starten av denne bakeaktiviteten ble Pia lovd at hun kunne få smake på muffinsrøren av barnehagepedagogen. Pia har fylt opp flere muffinsformer. «Sånt» sier Pia, og setter skjeene fra seg i den tomme muffinsrørebollens. Barnehagepedagogen tar og skrapet sammen en skje til og heller oppi den siste muffinsforma mens Pia ser tålmodig på. «Sånn» sier barnehagepedagogen. «Nå?» spør Pia forventningsfullt. «Nå kan du smake» svarer barnehagepedagogen. Pia tar den ene skjeen og smaker på røra. Barnehagepedagogen holder det hun har lovet Pia og lar henne smake etter at hun er ferdig med å fylle muffinsformer. Avslutningen av bakeaktiviteten ble fin for Pia. (41:57 film 1)

En litt annen vri i forhold til dette elementet er det som skjer under måltidet når Pia er tørst. Hun ser i koppen sin at den er tom. Hun roper «melk», med trykk på e-lyden. Barnehagepedagogen ser på henne og spør «hva vil du ha da?» Pia svarer «eg vil ha....» Hun sier ikke mer, men peker mot melka som står på bordet. Pedagogen sier «og det er...» uten å fullføre siste ordet. Pia svarer «Melk, nei vatn». Barnehagepedagogen tar mot vannmuggen. Pia ser på mens hun protesterer «nei melk». Barnehagepedagogen heller melk i koppen til Pia. Pia får lov å «ombestemme» seg opp til flere ganger. Barnehagepedagogen forventer at hun bruker begrepet på hva hun vil ha og respekterer «neiene» til hun endelig har bestemt seg. Pia virker fornøyd med å ha fått melk i koppen. (24:10 film 2)

5.8.1 Drøfting av samspillselementet stoppsignaler

Fellestrekkene som barnehagepedagogen viser i forhold til stoppsignaler er at hun respekterer når Pia er ferdig med noe. Hun respekterer at Pia er ferdig med pusleaktiviteten, og hun respekterer tålmodig at Pia ombestemmer seg mange ganger når hun skal bestemme seg for om hun vil ha melk eller vann i koppen ved måltidet. Det er viktig at den voksne respekterer stoppsignalene som barna sender ut (Hafstad & Øvreide, 2011). Pia får da oppleve at hun har medvirkning på hva som skjer (Hafstad & Øvreide, 2011). Barnehagepedagogen bruker også ord og tegn for å understreke at en aktivitet er ferdig.

5.9 Overganger og avslutninger

Elementet overganger og avslutninger handler om at den voksne hjelper barnet å avslutte det barnet holder på med før det begynner på en annen aktivitet, slik at barna får fullført og dermed oppleve mestring (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Barnehagepedagogen hjelper Pia til å fullføre og oppleve mestring i frileken i liten gruppe. Pia og en annen jente har funnet hver sin elefant. De sitter på gulvet på en matte sammen med barnehagepedagogen. De danner en slags trekant mellom seg. Jentene hopper med hver sin elefant i hånden bortover gulvet mens de sier i kor «en elefant en elefant». Den ene jenta gir sin elefant til barnehagepedagogen og ber henne synge. Barnehagepedagogen tar i mot den og begynner på sangen «En elefant kom marsjerende». Pia har også kommet bort til barnehagepedagogen. Hun stiller sin elefant bak barnehagepedagogens og synger med henne. Barnehagepedagogen fortsetter med å gå med elefanten bortover gulvet, mens hun synger. Pia blir med. Den andre jenta ser på. Barnehagepedagogen hjelper dermed Pia til fullføre elefantsangen samtidig som at Pia får oppleve at hun mestrer sangen selv. (5:28 film 1)

Barnehagepedagogen hjelper Pia til fullføring og dermed mestring når Pia pusler puslespill under den individuelle språktreningen. Pia har satt hesten sammen midt på puslebrettet, og strever med å komme videre i å sette sammen puslespillet. Pia er opptatt av en bit hun mangler på puslespillet. «Ja du mangler den» sier barnehagepedagogen og blikket sveiper over brikkene uten å finne den umiddelbart. Hun ser på hesten igjen og sier «Men hvis du skyver den helt bort dit», sier hun mens hun peker i det ene hjørnet av brettet. Pia ser på hvor barnehagepedagogen peker. Barnehagepedagogen sier videre «For der ser du den fuglen der som skal stå der ikke sant?» Hun ser på Pia. Pia skyver hestebrikkene bort, og bøyer seg ned for å se på fuglen som pedagogen peker på. Pia har også nå fått hjelp til fullføring og avslutning av akkurat den delen av puslespillet og hun er klar til å gå videre på neste utfordring. (17:25 film 1)

Litt senere i puslespillet har Pia prøvd en del brikker som ikke passer. Hun sier «det var feil» hver gang før hun finner en ny brikke som hun prøver. Barnehagepedagogen sier «du ser du den fuglen der?» Hun hjelper da Pia til fullføring og mestring. Pia sier «ja», og finner en brikke som kan passe med engang. Barnehagepedagogen har hjulpet henne til å ha gangen i puslespillet og ikke gi opp. «Da passer den» sier Pia. (19:00 film 1)

Pia tegner. Hun har funnet blyantspissieren som hun har satt en rosa fargeblyant oppi. Pia holder den fram mot barnehagepedagogen. Barnehagepedagogen ser på blyantspissieren og sier «Pia, jeg skal finne en søppelbøtte du kan spisse den oppi», og henter en søppelbøtte til å spisse blyanten i. Pia tar blyanten utav blyantspissieren, og dunker blyantspissieren litt i bordet. Hun legger alt fra seg og tar opp en annen fargeblyant. Da barnehagepedagogen kommer tilbake, spisser hun blyanten for Pia. Pia ser på mens hun spisser fargeblyanten. Etter en liten stund gir barnehagepedagogen blyantspissieren og fargeblyanten til Pia. Pia tar i mot, bøyer seg fremover søppelbøtta og spisser mer på fargeblyanten. Barnehagepedagogen hjalp Pia med å finne en bøtte hun kunne spisse oppi. Pia får hjelp til å fullføre spissingen slik at hun kan gå i gang med å tegne. (1:18 film 2)

Pia smører fisken utover knekkebrødet og spør barnehagepedagogen «kan du hjelpe meg?» Hun svarer «du kan prøve litt sjøl». Barnehagepedagogen tar hånden hennes og hjelper til med smøringen og viser skritt for skritt hvordan hun skal gjøre det mens hun sier «så holder du der og skyver ut litt der.» Pia får her hjelp til fullføring og dermed mestring. (23:50 film 2)

Det er helt i slutten av måltidet. Noen av de andre barna har begynt å gå fra bordet. De setter fra seg tallerkener og kopper på et trillebord som står like ved Pia. Det virker som om dette er noe de gjør hver dag, da ingen har minnet dem på dette. Pia har reist seg fra bordet og gått bort til den ene gutten på andre siden. Barnehagepedagogen sier «Pia nå må du rydde det som står på bordet her, så kan du gå ut.» Barnehagepedagogen hjelper Pia med å forberede en avslutning av måltidet og overgang til å gå ut. (43:00 film 2)

Pia får også oppleve mestring ved fullføring i påkledningssituasjonen. Pia står oppå benken i garderoben med ryggen til barnehagepedagogen. Hun har huket ned dressen sin fra knaggen. Pia går ned fra benken og barnehagepedagogen tar en strikket «hals» fra hyllen. Hun gir den til Pia og sier «og så halsen din». Pia tar imot halsen og setter seg ned på benken.

Barnehagepedagogen setter seg på kne foran henne og holder i dressen hennes. Pia drar halsen over hodet, mens hun smiler og ler mot barnehagepedagogen når hodet er kommet gjennom halsen. Barnehagepedagogen smiler tilbake og sier «ja du klarte det». Barnehagepedagogen gir Pia hjelp til å kle seg og oppleve mestring ved å gi henne halsen som hun kan begynne med. (44.00 film 2)

5.9.1 Drøfting av samspillselementet overganger og avslutninger

Barnehagepedagogen viser også mange eksempler på at hun hjelper Pia med overganger og avslutninger. Hun hjelper henne med å fullføre leken/sangen «en elefant» i frilek i liten gruppe slik at Pia kan oppleve mestring. Hun hjelper henne når hun står «fast» og ikke kommer videre i puslespillet under den individuelle språktreningen ved å forslå hva hun kan gjøre for å komme seg videre og dermed få anledning til å oppleve mestring.

Barnehagepedagogen vurderte at hun måtte støtte henne delvis slik at hun ikke skulle gi opp puslespillaktiviteten. Dette er i tråd med Hafstad & Øvreeide (2011) som sier at den voksne må kunne se når barnet er i ferd med å gi opp, og vurdere hvor mye støtte det trenger for å fullføre.

Barnehagepedagogen hjelper også Pia i å forberede hva som skal skje ved en avslutning av måltidet. Hun forteller henne hva hun må gjøre før hun kan gå ut og kle seg for utelek. Hun forbereder henne på at en avslutning nærmer seg, ved si hva hun må gjøre, slik at hun får en god avslutning som hun kan dra med seg inn til neste aktivitet (Hafstad & Øvreeide, 2011).

5.10 Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner

For at barnet skal komme over nødvendig ubehag, må den voksne snakke om barnets aktuelle følelser og tilstander, skritt for skritt (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Pia var ferdig med puslespillet. Hun snudde det, tømte det og ville tydelig begynne på nytt. Barnehagepedagogen sier «men du Pia». Pia kikker på barnehagepedagogen. «Du skal gjøre alle de tre korgene der» sier hun, og peker på korgen som står ved veggen. Pia ser på korgene, og sier «mmm». «Mmm» sier barnehagepedagogen. «Eg skjønner du har lyst, men eg tror du må rydde alt på plass her nå», sier hun og peker oppi korga hvor puslespillet hører til. Pia har begynt å ta opp brikkene for å snu dem. Barnehagepedagogen fortsetter «så kan du gjøre de eingang seinare. Ok?» Pia ser ikke på barnehagepedagogen, men begynner å legge puslespillbrikkene oppi korga. «Sånn» sier Pia. «Sånn ja» svarer barnehagepedagogen. Her hjelper barnehagepedagogen Pia til å avslutte noe hun egentlig har lyst til å fortsette med. Hun setter ord på hvordan Pia føler det, men forklarer hvordan hun kan tenke det (at hun kan gjøre det senere). (19:40 film 1)

Pia og barnehagepedagogen sitter på hver sin stol i dukkekroken. Det er frilek og endel barn leker rundt dem. Pia reiser seg og går opp på bordet som er mellom dem. Hun løfter en lekekasse over hodet. Barnehagepedagogen sier i en nøytral tone «du Pia. Du må sette deg. Ellers kan du dette ned å slå deg vett du». Pia setter seg ned på bordet, og videre ned på stolen. Pia blir her regulert, og får hjelp til å overkomme eventuell ubehag. (Ca 46:00 film 1)

Pia skal ut for å leke. Barnehagepedagogen hjelper Pia med å kle på seg. Pa har fått øye på noen ski som et annet barn har med seg og skal bruke ute. Hun sier «eg og vil ha ski». Hun ser med litt trist ansikt mot skia. Barnehagepedagogen svarer «du har skia dine hjemme». «Ja, men vil ha ski» sier Pia. «Alle kan ikke ha ski i barnehagen» sier barnehagepedagogen mens hun begynner å dra opp glidelåsen i dressen. Barnehagepedagogen sier videre til Pia «nå må du dra igjen glidelåsen». Pia ser ned på glidelåsen, ler og sier «nei». Nå er det triste draget i ansiktet vekke. Pia har fått hjelp til å overkomme ubehag ved å ville ha ski som hun ikke hadde med seg i barnehagen, ved at barnehagepedagogen møtte henne og forstod hennes ønske og forklarte henne at det kunne hun ikke. (45.32 film 2)

5.10.1 Drøfting av samspillselementet hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner

Barnehagepedagogen viser at hun støtter Pia i å håndtere ubehag, vanskelige situasjoner og hendelser ved at hun benevner følelsene til Pia: «Eg skjønner at du har lyst, men...» Hun forteller Pia at hun kan gjøre det hun har lyst til en annen gang. Hun snakker om hennes følelse og hva hun kan gjøre istedenfor. Hafstad & Øvreeide (2011) sier at barnet føler seg forstått og respektert når den voksne beskriver barnets følelse.

Barnehagepedagogen hjelper Pia med å overkomme ubehag ved å ikke ha ski med seg i barnehagen som hun kan bruke ute ved å vise henne at hun forstod hennes ønske slik Hafstad & Øvreeide (2011) beskriver, og forklarte at alle ikke har med seg ski i barnehagen.

5.11 Sosial kompetanse og empati

Sosial kompetanse og empati handler om at den voksne må støtte barnet på dets nivå til å reagere adekvat på andres initiativ, og presentere seg sosialt adekvat (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Pia, en jente og barnehagepedagogen er i et lite rom og leker. Den andre jenta holder opp en lekefigur og sier «det er osså mamman». Pia protesterer «Nei det er pappan». Jentene står nærme hverandre. Barnehagepedagogen sitter også der slik at det dannes en trekant mellom dem. «Neihei» svarer den andre jenta. Pia ser på barnehagepedagogen mens hun sier med neddalende stemme «pappan». «Neihei mamman» svarer den andre igjen.

Barnehagepedagogen ser på henne. Hun tar opp et annet lekedyr og sier; «dette kan jo være mamman». «Nei dette er pappan» sier Pia litt frustrert. Den andre jenta tar dyret fra barnehagepedagogen og sier: «eg tror dette skal være pappan». Leken går videre.

Barnehagepedagogen støtter Pia på hennes nivå med å hjelpe henne til å reagere adekvat slik at ikke leken går i stå. Hun kommer med forslag som kan løse uenigheten deres. (0:01 film 1)

Hjelp til å reagere sosialt adekvat får Pia litt senere i frilekene i liten gruppe også. De to jentene og barnehagepedagogen sitter på gulvet. Jentene sitter på gulvteppet som er inndelt i firkanter og barnehagepedagogen litt i fra dem. De har hvert sitt dyr i hånden og konsentrerer seg om lek i den ene lille firkanten på teppet. Den andre jenta sier med høy lys stemme: «det brenn det brenn». Plutselig stopper hun opp, ser på barnehagepedagogen og sier «Du. Brenning de e oransje?» Barnehagepedagogen bekrefter «ja det er sant. Når det brenner så er det oransje». Ved å gjøre dette hjelper hun ikke bare jenta som spør, men også Pia ved at hun gjentar slik at Pia bedre får forståelse av det den andre jenta sier. Og dermed får Pia støtte på sitt nivå til å kunne reagere adekvat på det den andre jenta sier. (Ca 8:20 film 1)

Pia får også hjelp til å reagere sosialt adekvat i slutten av frileken i liten gruppe. Pia har slått ut småbilene av en kasse, setter seg skrevs over lekekassen mens hun sier noe utydelig. Hun sitter med ryggen til barnehagepedagogen, men snur seg mot henne når hun snakker.

Barnehagepedagogen sier; «hva sa du?» Pia har snudd seg igjen og setter beina oppi kassen, setter seg helt nedi mens hun sier noe. «E det ein båt?» spør barnehagepedagogen. Pia nikker tilfredsstillende. Barnehagepedagogen gjør det Pia sier forståelig slik at hun opplever mestring og får hjelp til å presentere seg sosialt adekvat. Mens denne situasjonen pågår står

den andre jenta og ser på hva Pia gjør. Når barnehagepedagogen har snakket har hun sett på henne, og dermed får Pia hjelp i sosial kompetanse. (10:27 film 1).

I frileken i stor gruppe sitter barnehagepedagogen og Pia på hver sin lille stol på hver sin side av et lite bord. Noen andre barn leker i samme dukkekrok. Barnehagepedagogen sitter litt lent fremover bordet mot Pia. Pia sier noe til henne som jeg ikke hører. Barnehagepedagogen snur seg mot en gutt som står like bortenfor dem og spør «e du pappan»? Pia ser opp på gutten. «Nei» svarer gutten. «Det begynner på stor» sier gutten videre. Barnehagepedagogen ser på Pia og sier «store....». Pia fortsetter «bror». Barnehagepedagogen ser på gutten som smiler og nikker. Pia ser opp mot gutten. Barnehagepedagogen spør Pia «du ska være mor?». «Neei» svarer Pia litt utålmodig «eg skal være Pia». «Ja du ska være Pia» svarer barnehagepedagogen. Gutten står og får med seg dette, går litt nærmere Pia og sier «Pia skal eg lage noe du kan sitte på der?» Pia får støtte på sitt nivå til å reagere adekvat på andres initiativ ved at barnehagepedagogen triangulerer Pia med gutten. (43:00 film 1)

Litt senere i frileken i dukkekroken får barnehagepedagogen en dukke plassert i fanget av en jente som bare leverer dukka og går igjen. Barnehagepedagogen vender blikket mot Pia og sier: «Nå har eg ein baby». Pia ser på barnehagepedagogen, lener seg fremover og sier «vil du ha ein is?» mens hun gir en lekeis av plast til barnehagepedagogen. Barnehagepedagogen setter dukken slik at den vender seg mot Pia, mens hun gir is til dukka og lager spiselyder «nom nomnom». Pia ser på. «Å det var god kake» sier barnehagepedagogen etter litt. «E blitt litt skitten her da» sier hun og tørker av på brystet til dukka hun «triangulerer» i forhold til Pia. Barnehagepedagogen starter en lek, snakker til Pia gjennom leken og vil med dette at Pia skal være med å leke. (45:10 film 1)

En gutt har kommet bort til Pia i frileken i dukkekroken. Han legger noe ned framfor henne. Pia lener seg inntil gutten som er mye høyere enn henne. Hun ser på barnehagepedagogen som sitter på andre siden av bordet. Pia sier «kos». Barnehagepedagogen ser på henne og sier «vil du gi han kos?» Pia bøyer seg mot gutten og er i ferd med å gi han en kos, men når ikke helt opp til kinnet hans. Barnehagepedagogen minner Pia på at hun må spørre først før hun gir kos. Her støtter barnehagepedagogen Pia sosialt på hennes nivå og hjelper henne med å minne på at her er det vanlig å sjekke ut om den andre har lyst på kos. (51:50 film 1)

Barnehagepedagogen, en jente og Pia har dekket bordet i dukkekroken med tallerkener, iser, kaffekanne osv. Barnehagepedagogen sitter ved bordet på en stol med dukke på fanget. Pia

sitter på en annen stol på andre siden av bordet. Den andre jenta setter et lokk på en gryte på bordet og går vekk fra situasjonen. Så banker det på døra i dukkekroken.

Barnehagepedagogen oppdager dette og sier til Pia «du det banker på døra». Pia ser mot døra, reiser seg og går og åpner døra. «Hei» sier Pia til jenta som står utenfor og sier «ho ho» med julenissestemme. Pia setter seg på stolen igjen og har blikket mot barnehagepedagogen og jenta. «Er det nissen?» spør barnehagepedagogen og ser på jenta som kommer. Jenta tar av lokket på et fat hun har og gir det til barnehagepedagogen. «Å tusen takk» sier barnehagepedagogen, mens hun ser på Pia, og sier «se hva vi fikk av nissen». Pia får her hjelp til å reagere adekvat på den andres initiativ ved at barnehagepedagogen triangulerer mellom jentene. (53:45 film 1)

I etterkant starter jenta som kom på besøk leken ved å dele ut roller. Hun peker på barnehagepedagogen og sier «ska du være nissen, jeg mamma», og peker på Pia og sier «du katta». Pia nikker, ser på barnehagepedagogen og sier «du skal være katt». «Skal jeg være katt?» spør barnehagepedagogen. Hun ser først på jenta og så på Pia. Ingen protesterer på det. «Hva skal eg gjøre da? Skal eg sitte på gulvet eg da?» «Ja» svarer jentene i kor. Barnehagepedagogen legger fra seg dukka og går ned på gulvet. Pia foreslår at barnehagepedagogen skal være katt i stedet for henne. Pia får støtte av at barnehagepedagogen sjekker ut med den andre jenta om det er ok ved å se på reaksjonen hennes. Det kommer ingen reaksjon og hun blir katt. Pia har vært med på å dele ut roller i rolleleken. (54:25 film 1)

Det er tre barn, inkludert Pia, og barnehagepedagogen som sitter rundt bordet i dukkekroken. Bordet er fullt opp av matlekeartikler, kopper og fat. Pia sitter rett overfor barnehagepedagogen. En annen jente ved siden av barnehagepedagogen og den tredje jente i enden av bordet. Pia flytter noe lengre inn på bordet. En av de andre jentene reiser seg opp og tar det Pia la ned. «Nei det er is» hyler Pia. Barnehagepedagogen ser på Pia. «Nei det er kake» sier jenta. «Neeei» sier Pia. «Det er is» protesterer Pia igjen. Barnehagepedagogen snur seg til jenta som Pia snakker til. «Ja det er kake» sier jenta. «Ja det skjønner jeg» sier barnehagepedagogen «men vi kan late som om det er....» sier barnehagepedagogen mens hun får blikkontakt med Pia igjen. «Is» sier Pia. Jenta har begynt å spise av leken som om det er is. Barnehagepedagogen gjentar: «Vi kan late som om det er is». Pia nikker og ser på jenta som spiser av isen. Jenta er også enig. Her støtter barnehagepedagogen Pia ved å hjelpe til

med å løse uenighetene jentene har om det er is eller kake på en sosial adekvat måte.

(58:45 film 1)

Pia får under måltidet hjelp av barnehagepedagogen til å svare og dermed presentere seg sosialt. Pia holder majonestuben i hånden, og hun holder på å ta majones på knekkebrødet. Gutten rett overfor henne roper ut «eg skulle ha majonesen». Pia sier ingenting, men fortsetter å ta majones på knekkebrødet. Barnehagepedagogen ser først på Pia for å observerer hvor Pia har sitt fokus, som er på majonesen, så på gutten mens hun sier «ho kan ha den mens du tørker av kniven». (24:48 film 2)

Pia holder fremdeles på med å ta majones på knekkebrødet sitt. En gutt som sitter rett overfor henne sier «eg tror det er nok asså» henvendt til Pia. Hun avslutter i det han sier det. Barnehagepedagogen ser på knekkebrødet til Pia og sier «det er akkurat passe det». Pia legger fra seg majonesen, og sier «akkurat passe». Også her får Pia hjelp til å presentere seg adekvat sosialt. (25:25 film 2)

Pia har begynt å spise på knekkebrødet sitt og er blitt klisset på hendene. Barnehagepedagogen ser dette og sier «vett du kan ikke du be Pål sende deg nytt papir». Pia tørker seg på det papiret hun har fått tidligere. Barnehagepedagogen sier «men det er jo så klissete». Pia legger papiret fra seg, og ser opp på gutten over bordet. Han sier «eg kan hente». Barnehagepedagogen stopper han med å si «men hu kan spør sjøl». Pia sier; «kan eg papir?» mens hun ser på gutten. «Kem spør du da?» spør barnehagepedagogen, uten at Pia svarer. På andre sida av bordet tilbyr to gutter seg. Den ene lener seg fremover og spør tydelig «skal jeg hente for deg?» Hvorpå Pia nikker til svar. Her får Pia hjelp til å huske på å spørre om noen vil hente papir til henne, og til å presentere seg sosialt adekvat. (26:15 film 2)

Barnehagepedagogen støtter også Pia her sosialt ved å gi henne rom i samtalen når andre prater. Praten går livlig rundt måltidsbordet. Pia har hatt fokus på å spise og høre på hva de andre sier. Pia sier «mmmm» og vil tydeligvis si noe til alle rundt bordet.

Barnehagepedagogen stopper et annet barn som er i ferd med å ville si noe med å si: «Nå er det Pia sin tur først.» Pia reiser seg litt opp fra stolen, sier det hun vil og alle hører på hva hun har å si. (28:00 film 2)

En gutt på andre siden av bordet forteller at han vil ha nugatti. Barnehagepedagogen sier: «vi har ikke det her i barnehagen». Gutten svarer «eg vil ha det nå». Barnehagepedagogen

henvender seg til Pia, som har sett mot gutten som snakker, og spør «hva skal vi gjøre da? Vi har ikke nugatti vi.» Pia svarer «nei». Barnehagepedagogen sier igjen, med blikket mot Pia, «Han kan late som om». Pia svarer: «hm hm» mens hun nikker. Barnehagepedagogen ser på gutten og sier «du kan late som om det er nugatti». Pia ser også på gutten. Her blir Pia triangulert inn mot gutten, og får hjelp til å ha fokus på hva de andre er opptatt av under måltidet. (31:00 film 2)

5.11.1 Drøfting av samspillselementet sosial kompetanse og empati

Barnehagepedagogen viser at hun støtter Pia på hennes nivå til å reagere adekvat på andres initiativ, og til å kunne presentere seg sosialt adekvat på mange av videoklippene (Hafstad & Øvreeide, 2011). Hun hjelper henne i frilek i liten gruppe når de to jentene ikke er enige om hvem som er «mamman» og hvem som er «pappan» ved å komme med forslag om hvordan uenigheten løses.

Hun støtter også Pia ved å gjenta og utvide med forklaringer ting som hun blir spurt om slik at Pia får litt flere «knagger» å henge ordene på. Mange barn med spesifikke språkvansker trenger i følge Rygvold (2009) ofte flere gjentakelser for å lagre ord i langtidsmminnet. Dette viser videoopptakene at barnehagepedagogen vet noe om da hun hele veien gjentar, understreker og får Pia til å «lete opp» ordene selv.

Opp til flere ganger støtter barnehagepedagogen sosialt ved at hun triangulerer Pia i forhold til andre barn i frileken i stor gruppe. Hun presenterer en gutts initiativ når han nærmer seg dem i leken ved å spørre om hvilken rolle han har i leken, og Pia får anledning til å reagere og komme i gang med lek med han. Trianguleringsstøtte er noe Hafstad & Øvreeide (2011) mener er viktig i forhold til utvikling av sosial kompetanse.

Barnehagepedagogen støtter også Pia sosialt under måltidet ved å gi henne rom til å si noe til hele gruppen når hun ser at Pia prøver på dette. Barn med spesifikke språkvansker har ofte vanskelig med å delta aktivt i et fellesskap (Bele, 2009). Dette vet barnehagepedagogen, og med engang hun ser at Pia ønsker å si noe til alle, stopper hun de andre og sier at nå var det Pias tur til å si noe.

6 Konklusjoner og veien videre

Problemstillingen i dette prosjektet var: *Hvilke samspillselementer bruker barnehagepedagogen når hun samhandler med barn med svak språkforståelse? En videoanalyse av samspillet mellom en pedagog og et barn med språkvansker.*

Jeg har i prosjektet funnet eksempler på alle de elleve elementene til Hafstad & Øvreeide. Barnehagepedagogen viste at hun er en god pedagog i forhold til å samhandle med barn med svak språkforståelse. Analyseresultatene passer godt inn i forhold til tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn (Meld.St. 18, 2010-2011).

I analysen som ble gjennomført så fremkom det at det er noen elementer som brukt mer enn andre. Det er elementene som omhandler positiv ledelse, og sosial kompetanse og empati. Elementet positiv ledelse handler om at den voksne forteller barnet trinnvis hva det kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket slik at barnet får hjelp til mestring og retning for positiv energi (Hafstad & Øvreeide, 2011). Barn med svak språkforståelse kan ha vansker med å forstå komplekse ytringer (Rygvoid, 2009) og dermed vansker med å oppfatte hva som blir forventet av dem. Barnehagepedagogen klarte ved bruk av dette elementet å være klar og tydelig i forhold til hva hun forventet av Pia.

Elementet sosial kompetanse og empati handler om at den voksne må støtte barnet på dets nivå til å reagere adekvat på andres initiativ, og presentere seg sosialt adekvat (Hafstad & Øvreeide, 2011). Dette ble naturlig for barnehagepedagogen i samhandling med Pia. Pia viste tydelig at hun hadde behov for støtte i sosial kompetanse i frilek i stor gruppe. Bele (2009) mener at barn med spesifikke språkvansker ofte har vansker med å forhandle og ta egne valg, og dermed blir det vanskelig for dem å delta aktivt i fellesskap med andre. Rygvoid (2009) mener også at barn med spesifikke språkvansker foretrekker å være sammen med voksne og holder seg i utkanten av lekesituasjoner. Barnehagepedagogen hjelper og støtter Pia i sosiale sammenhenger slik at hun blir som en **brobygger** mellom Pia og de andre barna.

Jeg mener at funnene mine er viktig kunnskap å føre videre til pedagoger som jobber i barnehagen. Dette prosjektet viser at det er nyttig for barnehagepersonalet å være bevisst samspillselementene til Hafstad & Øvreeide (2011). Jeg vil vurdere å innhente samtykke til å vise deler av videoopptakene i undervisningssammenheng til pedagoger i barnehager. For å

bevisstgjøre barnehagepedagoger og andre som jobber i barnehage i form av kompetanseheving for barnehagepersonalet.

Å få tilgang til forskningsfeltet kan være vanskelig om man ber om å få bruke video (Vedeler, 2000). Det å prøve å få tak i informanter til prosjektet mitt var en intens periode og jeg ble overrasket over at det viste seg å være så vanskelig å finne barn med svak språkforståelse. Jeg hadde en del refleksjoner underveis. Kanskje informasjonen min var for dårlig og uoversiktlig, eller at PP-tjenesten ikke har tatt stilling til om det er spesifikke språkvansker eller at språkvansken er en del av en annen diagnose? Er PPT for dårlige til å gjøre dette på et tidlig tidspunkt? Jeg vet jo egentlig ikke hvor mye energi de la ned i det, men velger å tro at saksbehandlerne på PPT gjorde det de kunne. I allefall så tenker jeg nå at jeg burde ha brukt et mye større nedslagsfelt fra starten av for å få tak i flere aktuelle informanter, og kanskje sendt ut et tydeligere brev med tydeligere kriterier.

Litteraturliste

- Språkveilederen*. (2007). Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Aarts, M. (2005). *Marte Meo Grundbok*. Ex Eindhoven, Holland: Arb Production.
- Adams, C., Brown, B. B., & Edwards, M. (1997). *Developmental Disorders of Language*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bele, I. V. (2009). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele(red), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (ss. 9-29). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. (2008). *Uncommon understanding. Development and disorder of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press LTD.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 13- 42). Halden: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssone som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 123-143). Halden: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bråten, S. (1992). The Virtual Other in Infants`Minds and Social Feelings. I A. H. Wold (red), *The Dialogical Alternative. Towards Theory og Language and Mind* (ss. 77 - 97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennefoss, A. T., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget .
- Hafstad, R., & Øvreeide, H. (2011). *Utviklingsstøtte. Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Hedenbro, M., & Wirtberg, I. (2002). *Samspillet kraft. Marte Meo - mulighet til utvikling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano AS.
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i Icdp programmet*. Oslo: International Child Development Programme (ICDP).
- Iglum, L. (1997). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med MBD, AD/HD og Tourette Syndrom*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kristoffersen, K. (2005). Hva er språk. I K. Kristoffersen, H. Simonsen, & A. Sveen, *Språk. En Grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. (2009). *Rådgiving. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. London: The Mit Press.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Maxwell, J. (1992, september). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* vol 62 no 3, ss. 279-300.
- Meld.St.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komite.
- Ottem, E., & Lian, A. (2009). Spesifikke språkvansker I. I I. V. Bele, *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (ss. 31-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rygvdold, A.-L. (2009). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 229-2249). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schibbye, A. L. (1993). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for den norske psykologiforening*, ss. 530-537.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Storm-Mathisen, A. (1994). Gjennom video-øyet. *Debattserien for barnehagefolk*, nr 3.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell. En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Sørensen, J. B. (2005). *Ser man det. Marte- meo - metoden i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. I I. B. (red), *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 144 -159). Halden : Cappelen Akademisk Forlag as.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts and London, England: Harvard University Press Cambridge.
- Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øvreeide, H., & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo - Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger*. Århus: Forlaget Systime A/S.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 97- 112). Halden: Cappelen Akademisk Forlag as.

Vedlegg

Vedlegg nr 1: Analyseverktøyet jeg brukte for å finne frem til god samhandling

Vedlegg nr 2: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Vedlegg nr 3: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til aktuelle informanter

Vedlegg nr 4: Informasjonsbrev- samtykkeinnhenting til foreldre til barn med språkforståelsesvansker

Vedlegg nr 5: Informasjonsbrev til foreldre med barn i barnehagen (med samtykke)

Vedlegg nr 6: Forespørsel til kommunene om hjelp til å komme i kontakt med informanter til masterprosjekt

Vedlegg nr 1

Analyseverktøyet jeg brukte for å finne frem til god samhandling hvor barnehagepedagogen støtter barnet med svak språkforståelse i sin utvikling er elementene til Hafstad & Øvreeide (2011).

1. Blir barnet sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at omsorgspersonen får informasjon om hvor barnet har plassert sin energi? Dette prinsippet tapper/støtter/underbygger/henter ut samspillselementet observasjon.
2. Får barnet erfare seg selv og sin relevans ved at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser? Dette henter ut samspillselementet anerkjennelse.
3. Får barnet tid og rom til å reagere, slik at det kan oppleve sin reaksjon som relevant/interessant, og at rytmen mellom ”deg” og ”meg” kan oppstå? Dette henter ut samspillselementet tid og rom til å reagere.
4. Får barnet hjelp til å fastholde rytmen ved at den voksne tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger? Dette henter ut samspillselementet opprettholdelse av rytme.
5. Får barnet hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse ved at den voksne snakker om det barnet gjør og opplever? Dette henter ut samspillselementet selvregistrering og konsentrasjon.
6. Hjelp til struktur og forutsigbarhet. Dette prinsippet tapper strategien hjelp til struktur og forutsigbarhet.
7. Får barnet hjelp til mestring og retning for sin energi ved at den voksne forteller barnet hva det kan gjøre og være opptatt av i handlingsøyeblikket? Dette tapper samspillselementet positiv ledelse
8. Blir barnet sett og respektert i sine stoppsignaler? Dette tapper samspillselementet som handler om stopp signaler
9. Får barnet hjelp til fullføring og derved mestring? Dette tapper samspillselementet som handler om overganger og avslutninger.

10. Får barnet hjelp til å overkomme nødvendig ubehag ved at den voksne snakker om barnets aktuelle følelser og tilstander, og hvordan barnet kan forholde seg skritt for skritt? Dette utdyper samspillselementet som omhandler hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner.

11. Får barnet støtte på sitt nivå til å reagere adekvat på andres initiativ og presentere seg sosialt adekvat? Dette utdyper samspillselementet som handler om sosial kompetanse og empati.

Vedlegg nr 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.10.2011

Vår ref: 28013 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28013	<i>Barnehagepedagog i møte med barn med svak språkforståelse - som brobygger eller som fartsdamp?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Anne Skree</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Skree, Flogstadneset 14, 4200 SAUDA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28013

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan de voksne i barnehagen samhandler med barn med svak språkforståelse.

Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Høgskolen i Sogn og Fjordane, hvor Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon. Jf. telefonsamtale med student 03.10.2011. Personvernombudet anbefaler at det utarbeides en avtale mellom de samarbeidende institusjonene som blant annet omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, bruk og eventuelt eierskap til data.

Utvalget består av to ansatte (pedagoger) og to barn. Det er de ansatte som er fokuset for prosjektet.

Det skal i prosjektet gjennomføres observasjon ved hjelp av videoopptak.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Informasjonsskrivene finnes tilfredsstillende.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publisering (masteroppgaven) fra prosjektet.

Prosjektslutt er 01.06.2012. Ved prosjektslutt skal videoopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på barnehage, alder og ansiennitet, endres (grovkategoriseres) eller slettes.

Vedlegg nr 3

Informasjonsbrev – samtykkeerklæring til aktuelle informanter.

I sammenheng med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo skal jeg gjøre en undersøkelse som omhandler hvordan de voksne i barnehagen klarer å møte barn med dårlig språkforståelse i barnehagehverdagen. Fokuset vil være hvordan barnehagepedagogen møter barnet med språkforståelsesvansker i forhold til barnets behov for støtte.

Jeg trenger barnehagepedagoger som er villig til å la seg videofilme i samhandling med et barn med språkforståelsesvanske i korte økter (5-10 min) i 1-2 dager i barnehagen i løpet av høsten 2011. Det innebærer at jeg skal gjøre 3-4 videofilmopptak i barnehagens hverdagssituasjoner som måltid, garderobe og lek med fokus på deg og et barn med språkforståelsesvanske. Hvilke hverdagssituasjoner kan vi avtale sammen. Barnet som jeg ønsker å observere sammen med deg må ha en sakkunnig vurdering fra PP-tjenesten om at det har rett på spesialpedagogisk hjelp i forhold til § 5.7 i opplæringsloven i forhold til sin språkvanske.

Som student har jeg taushetsplikt. Jeg samler ikke inn personopplysninger av deg eller av barnet som er sammen med deg. I selve oppgaven vil informasjon bli konfidensielt behandlet og anonymisert. Ingen andre enn jeg som student vil se videoopptakene. Etter at oppgaven er ferdig godkjent (ved innlevering juni 2012) vil videofilmer bli slettet og feltnotater bli makulert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.

Før slike observasjoner kan gjennomføres må du gi samtykke til å la deg bli observert og filmet av undertegnede. Jeg vil understreke at din deltakelse i observasjonene er frivillig og at du når som helst kan trekke samtykkeerklæringen tilbake uten å oppgi noen grunn. Nedenfor finner du/dere samtykkeerklæring som jeg ber deg om å underskrive innen 19. desember og levere den til styrer i barnehagen. Vennligst gi svar til din styrer snarest. Har du spørsmål eller er usikker på noe, ta gjerne kontakt med meg på tlf: xxxxxxxx eller epost: xxxxxxxx

Med vennlig hilsen

Anne Skree

Masterstudent ved UIO

Samtykkeerklæring – deltagelse i mastergradsprosjekt

Ved å skrive under på dette stadfester jeg at jeg frivillig vil delta i et mastergradsprosjekt, slik det er informert om i dette brevet

Navn

Dato

Vedlegg nr 4

Informasjonsbrev – samtykkeinnhenting til foreldre til barn med språkforståelsesvansker

I sammenheng med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo skal jeg gjøre en undersøkelse som omhandler hvordan de voksne i barnehagen klarer å møte barn med dårlig språkforståelse i barnehagehverdagen.

Jeg skal ha fokus på barnehagepedagogen i møte med barna. Dette skal jeg gjøre ved bruk av videofilming i korte økter i løpet av 1-2 dager i barnehagen i løpet av høsten 2011.

En barnehagepedagog på ditt/deres barns barnehageavdeling har sagt seg villig til å la seg bli observert. Det innebærer at jeg skal gjøre 3-4 10 minutters videofilmopptak i barnehagens hverdagssituasjoner som måltid, garderobe og lek. Fokuset vil være hvordan barnehagepedagogen møter barnet med språkforståelsesvansker i forhold til barnets behov for støtte.

Som student har jeg taushetsplikt. Jeg samler ikke inn personopplysninger av barnet ditt/deres. Observasjonene blir videofilmet og det blir tatt feltnotater underveis. I selve oppgaven vil informasjon bli konfidensielt behandlet og anonymisert. Ingen andre enn jeg som student vil se videoopptakene. Etter at oppgaven er ferdig godkjent (ved innlevering juni 2012) vil videofilmer bli slettet og feltnotater bli makulert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Før slike observasjoner kan gjennomføres må du/dere som foreldre gi tillatelse til at ditt/deres barn kan bli observert og filmet av undertegnede. Jeg vil understreke at barnets deltakelse i observasjonene er frivillig og at du/dere når som helst kan trekke samtykkeerklæringen tilbake uten å oppgi noen grunn. Nedenfor finner du/dere samtykkeerklæring som jeg ber deg/dere om å underskrive innen 16. desember og levere den til kontaktpersonen i barnehagen.

Med vennlig hilsen

Anne Skree

Masterstudent ved UIO

Samtykkeerklæring – deltagelse i mastergradsprosjekt

Ved å skrive under på dette stadfester jeg/vi et frivillig og informert samtykke til at det gjøres videofilming av mitt/vårt barn i barnehagen, slik det er orientert overfor

Navn

Dato

Vedlegg nr 5

Informasjonsbrev til foreldre med barn i barnehage

I sammenheng med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo skal jeg gjøre en undersøkelse som omhandler hvordan de voksne i barnehagen klarer å møte barn med dårlig språkforståelse i barnehagehverdagen.

Jeg skal ha fokus på barnehagepedagogen i møte med barna. Dette skal jeg gjøre ved bruk av videofilming i korte økter i løpet av 1-2 dager i barnehagen i løpet av høsten 2011.

En barnehagepedagog på ditt/deres barns barnehageavdeling har sagt seg villig til å la seg bli observert. Fokuset vil være hvordan barnehagepedagogen møter et barn med språkforståelsesvansker i forhold til barnets behov for støtte. Foreldrene til det aktuelle barnet har gitt sitt samtykke til videofilming. I en barnehagehverdag er det mange aktiviteter og mange samspill som foregår hele tiden, både mellom barn-barn og mellom barn-voksen. Og det kan hende at ditt barn kommer inn som en naturlig del av videoobservasjonene.

Før slike observasjoner kan gjennomføres må du/dere som foreldre gi tillatelse til at ditt/deres barn kan bli observert og filmet av undertegnede. Jeg vil understreke at deres barn ikke er gjenstand for observasjon som sådan, men kan komme til å bli en del av videofilmingen av aktuell pedagog og barnet med språkvansker. Nedenfor finner du/dere samtykkeerklæring som jeg ber deg/dere om å underskrive **innen 20. desember** og levere den til kontaktpersonen i barnehagen. Du/dere kan når som helst trekke samtykkeerklæringen tilbake uten å oppgi noen grunn.

Som student har jeg taushetsplikt. Jeg samler ikke inn personopplysninger av barnet ditt/deres. Observasjonene blir videofilmet og det blir tatt feltnotater underveis. I selve oppgaven vil informasjon bli konfidensielt behandlet og anonymisert. Ingen andre enn jeg som student vil se videoopptakene. Etter at oppgaven er ferdig godkjent (ved innlevering juni 2012) vil videofilmer bli slettet og feltnotater bli makulert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og fått godkjenning

Med vennlig hilsen

Anne Skree

Masterstudent ved UIO

Samtykkeerklæring – deltagelse i mastergradsprosjekt

Ved å skrive under på dette stadfester jeg/vi et frivillig og informert samtykke til at det gjøres videofilming av mitt/vårt barn i barnehagen, slik det er orientert overfor

-

Navn

Dato

Vedlegg nr 6

Fra

Anne Skree

Til

PP- tjenesten

Forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med informanter til masterprosjekt.

I sammenheng med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo skal jeg gjøre en undersøkelse som omhandler hvordan de voksne i barnehagen klarer å møte barn med språkforståelsesvansker i barnehagehverdagen. Fokuset vil være hvordan barnehagepedagogen møter barnet med språkforståelsesvansker i forhold til barnets behov for støtte.

Jeg ber PP-tjenesten i din kommune om hjelp til å komme i kontakt med 2 barnehagepedagoger som er villig til å la seg videofilme i samhandling med et barn med språkforståelsesvanske i korte økter (5-10 min) i 1-2 dager i barnehagen i løpet av høsten 2011. Det innebærer at jeg skal gjøre 3-4 videofilmopptak i barnehagens hverdagssituasjoner som måltid, garderobe og lek med fokus på barnehagepedagogen og et barn med dårlig språkforståelse. Hvilke hverdagssituasjoner avtaler jeg sammen med den aktuelle barnehagepedagogen (informanten).

De 2 barna som jeg ønsker å observere sammen med barnehagepedagogene må ha en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten om at de har rett på spesialpedagogisk hjelp etter § 5.7 i Opplæringsloven i forhold til sin språkvanske. De må være etnisk norske barn som scorer i staninscore 1 eller 2 på språkforståelsesdelen på Reynell Språktest, under normalområdet på

ITPA språktest eller ha signifikante sprik mellom utføringsdel og språkdel på Wppsi evnetest. Et av kriteriene i forhold til resultater på tester holder.

Jeg håper PP-kontoret kan hjelpe til med å finne 2 informanter som er villige til å la seg videofilme. Jeg har lagt ved informasjonsbrev som jeg ber dere gi til aktuelle informanter (barnehagepedagoger). I tillegg har jeg utarbeidet et informasjonsbrev med samtykkeinnhenting til foreldre til barna med språkforståelsesvansker, som jeg tenkte barnehagepedagogen kunne gi til de aktuelle barnas foreldre. Et brev som foreldrene til de andre barna på den aktuelle barnehageavdelingen hvor filmopptak blir gjort er også lagt ved.

Jeg har sett meg ut deres kommune i forhold til mitt prosjekt da jeg vet at bruk av videofilming (Marte Meo) er utbredt fra deres hjelpetjenester til bl.a barnehager. Jeg er selv Marte Meo terapeut, men det er ikke selve Marte Meo metoden som vil være fokus i prosjektet. Jeg vil bruke videofilming som metode og analysere funn i forhold til prinsipper som blir brukt i Marte Meo metoden for å finne mer ut av hvordan barnehagepedagogen møter barn med dårlig språkforståelse i forhold til barnets behov for støtte.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og prosjektet er beregnet å være ferdig i juni 2012. All videomateriale vil være nedlåst og blir makulert etter endt prosjekt.

Jeg håper å bruke uke 51 til å gjennomføre videoopptakene. Så informantene bør være klare i løpet av uke 49/50

Med vennlig hilsen

Anne Skree

Masterstudent UIO

Epost: xxxxxx Tlf: xxxxxxxx

Vedlegg:

Informasjonsbrev – samtykkeerklæring til aktuelle informanter

Informasjonsbrev – samtykkeinnhenting til foreldre til barn med dårlig språkforståelse

Informasjonsbrev – samtykkeinnhenting til foreldre til barn på barnehageavdeling

